

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione "PressonLine"

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

La storia è di tutti

A cura di Antonio Brusa e Luigi Cajani



Carocci editore

Volume pubblicato con il contributo
di Memo – Multicentro educativo Modena



1^a edizione, settembre 2008
© copyright 2008 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Studioagostini, Roma
Redazione di Felicia Civarelli

Finito di stampare nel settembre 2008
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-4865-6

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Introduzione 9
di *Adriana Querzè*

Le sfide dell'insegnamento della storia 13
di *Antonio Brusa*

Parte prima La storia del mondo

Darwin fa parte della storia? 29
di *Alberto Salza*

Il Vicino Oriente antico 38
di *Mario Liverani*

Mediterraneo polifonico: xenoï prima che barbaroï. Rappresentazioni greche del Mediterraneo antico 46
di *Anna Beltrametti*

Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa 56
di *Patrick Geary*

Un Medioevo aperto al mondo 63
di *Massimo Montanari*

Energia e crisi all'origine della crescita moderna: 1650-1850 72
di *Paolo Malanima*

Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale 88
di *Tommaso Detti*

Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo 97
di *Giovanni Gozzini*

Storia della globalizzazione. Apoteosi e crisi dell'occidentalizzazione del mondo di <i>Serge Latouche</i>	110
Scenari per il XXI secolo di <i>Isidoro Davide Mortellaro</i>	120
Parte seconda I temi e i problemi dell'insegnamento	
Storia e formazione dei cittadini di <i>Alessandro Cavalli</i>	129
Per una storia di tutti insegnata, da qui ad altrove, nel tempo e nello spazio di <i>Charles Heimberg</i>	133
Gli idola: un po' di malattie sociali e metodologiche che ci impediscono di conoscere il passato e di prevedere il futuro di <i>Arnaldo Cecchini</i>	145
La colonizzazione in una prospettiva storica mondiale di <i>Tayeb Chenntouf</i>	181
Come cambiano i programmi di storia. Dibattiti e polemiche sull'insegnamento della storia: la Spagna di <i>Rafael Valls</i>	193
Insegnare storia dopo una guerra: il caso dell'ex Jugoslavia di <i>Falk Pingel</i>	205
È davvero la storia di tutti? La situazione in Olanda, una storia senza fine... di <i>Huub Kurstjens</i>	224
A proposito di insegnanti e insegnamento della storia. I risultati di un questionario di <i>Mauro Scurani</i>	232
L'Europa e le altre società di <i>Pietro Rossi</i>	236
La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro di <i>Luigi Cajani</i>	248

Introduzione

di *Adriana Querzè**

Nelle diverse edizioni che si sono svolte con cadenza biennale, il convegno “Documentaria. La storia è di tutti” si è occupato di documentazione didattica, di autonomia, di curricoli, di educazione nella società complessa, cercando di intrecciare, intorno ai temi di volta in volta individuati, le esperienze e i saperi professionali elaborati dalle scuole con le riflessioni e i saperi di ambiti scientifici e culturali, aiutando a connettere e far dialogare due forme di sapere spesso distanti.

Nel 2005 pur rimanendo nel solco dei percorsi tracciati, l'assessorato all'Istruzione del Comune di Modena, ha fortemente voluto un'edizione di “Documentaria” assolutamente innovativa rispetto al passato, dedicata alla storia e al suo insegnamento e aperta a una dimensione nazionale e internazionale, pur valorizzando le esperienze e i saperi locali.

Ma la scommessa che abbiamo voluto giocare, il vero rischio culturale che abbiamo sentito di dover correre è stato sicuramente quello di ragionare oggi intorno al binomio “storia e scuola”, “ricerca storiografica e didattica”.

E ne abbiamo voluto ragionare in una fase storica in cui l'Unione Europea formula ai sistemi scolastici dei paesi membri, attraverso la declinazione del noto concetto di società della conoscenza, richieste alte di formazione e sforzi in ordine allo sviluppo delle competenze, al sostegno della cittadinanza, all'inclusione.

E, ancora, ne abbiamo voluto ragionare in un periodo in cui la scuola stessa, sfinita da processi riformatori non condivisi, piegata dal continuo taglio delle risorse, disorientata dalle richieste contrastanti di famiglie, società civile e apparati amministrativi interni pare aver smarrito il senso del suo fare e la meta pienamente educativa, prima ancora che strettamente istruttiva, verso cui tendere. E purtroppo questa è una situazione particolarmente grave in Italia, ma diffusa in molti paesi del Nord del mondo.

Lo stesso Jerome Bruner¹, riferendosi al sistema scolastico americano, sostiene:

* Assessore all'Istruzione e Politiche per l'infanzia, Autonomia scolastica, Rapporti con l'Università del Comune di Modena.

È sorprendente, e in certa misura scoraggiante, notare come i dibattiti sull'educazione che si sono susseguiti a ritmo incalzante negli scorsi dieci anni siano stati sostanzialmente disattenti all'intima natura dell'insegnamento e dell'apprendimento scolastico. L'interesse quasi esclusivo per le prestazioni e per la valutazione ha spesso portato a trascurare i mezzi con cui insegnanti e allievi fanno il loro mestiere nella classe reale, come insegnano gli insegnanti e come imparano gli allievi. È tanto più sorprendente che questa prospettiva più privata sia stata assente dal dibattito nazionale perché in realtà quello trascorso è stato un decennio in cui abbiamo imparato moltissimo sull'apprendimento e sull'insegnamento nelle scuole.

E infine, abbiamo voluto ragionare su storia e scuola in una fase di acceso dibattito intorno alla elaborazione dei programmi di storia quando alta e chiaramente espressa da storici e ricercatori è la preoccupazione che le *Indicazioni* avviliscano «la conoscenza storica alla funzione di plasmatrice di identità piuttosto che esaltarne il valore cognitivo»².

Alcuni concetti chiave sostanziano questa scommessa culturale:

1. allargare i confini della storia;
2. ridefinire i paradigmi storiografici;
3. sostenere le identità e rispettare le differenze.

1

Allargare i confini della storia

La scelta di uno scenario mondiale in cui collocare gli eventi a dimensione locale o nazionale è indispensabile per molte ragioni: perché le nostre scuole sono ormai frequentate dai bambini del mondo, per dare spazio alla “storia degli altri” che hanno pari diritto ad essere rappresentati per il contributo che hanno dato allo svolgersi dell'avventura umana ma, soprattutto, per tentare di fare “un'altra storia” in cui le domande, i problemi, le risposte di altri uomini, donne e popoli possano trovare un'adeguata collocazione.

E in questo senso un serio insegnamento della storia dovrebbe assumere come sue linee-guida almeno due dei sette saperi necessari all'educazione del futuro proposti da E. Morin: «Insegnare la condizione umana» e «Insegnare l'identità terrestre»³.

2

Ridefinire i paradigmi storiografici

La storia ha vissuto nel XX secolo una vera e propria rivoluzione interna, rinnovandosi radicalmente ed estendendo il suo campo di indagine: sociologia, economia, antropologia, psicanalisi, demografia, geografia antropica... consentono da un lato di percorrere itinerari di ricerca inediti e, dall'altro, di rendere per la prima volta uomini e donne senza volto protagonisti di un passato che li aveva relegati nell'oblio e nell'ombra. Soprattutto si è radicalmente modificato il senso del passato e del fatto storico. «Non vi è una realtà storica bella e fatta, per la penna dello storico» sostiene lapidario Le Goff⁴. E non esiste più una storia che pretenda di narrare cosa è veramente accaduto, operando nel presupposto dell'esistenza dei fatti in sé.

La realtà si crea, non si trova. E anche il fatto storico è il fare dello storico più che il dato oggettivo caro alla tradizione positivista. Bruner sostiene che:

La costruzione della realtà è il prodotto dell'attività del fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura. In questo senso l'educazione deve aiutare i giovani a usare gli strumenti del fare significato e della costruzione della realtà in modo che possano adattarsi meglio al mondo in cui si trovano e, se necessario, cambiarlo⁵.

Ma quanto di tutto ciò è realmente transitato nella pratica dell'insegnamento della storia? Quanto questa consapevolezza è presente nel dibattito, anche aspro, che si sta svolgendo nelle scuole intorno alle indicazioni nazionali per la scuola primaria e secondaria? E questo *confronto fra tradizione e innovazione* nell'insegnamento della storia non è questione da poco, non è dibattito astratto o ideologico: è il nodo che porta a due diversi modi di intendere il compito conoscitivo e formativo della storia. Da un lato, quello che vorrebbe gli studenti consumatori di una storia "corretta" e confezionata una volta per tutte o, ancor peggio, inconsapevoli sostenitori di resoconti di parte; dall'altro, quello teso a sviluppare un'idea di storia e di umanità connotata dalla consapevolezza delle interdipendenze, dalla capacità di immunizzare le nuove generazioni dalla manipolazione e dalla falsificazione della memoria e dalla possibilità di sostenere identità complesse e adeguate alla contemporaneità.

3

Sostenere le identità e rispettare le differenze

E proprio i temi dell'*identità* e delle *differenze* rappresentano il terzo concetto intorno a cui ragionare.

La storia introduce oggi un'interessante *dialettica tra passato e presente* come luoghi della differenza e può tradursi, in ambito educativo, in un percorso di decentramento cognitivo e di assunzione di punti di vista altri.

È evidente che il tema dell'identità è centrale e attualissimo: più che un concetto, l'identità pare essere diventata un campo di battaglia, un terreno di scontri; ma l'identità non è un'essenza monolitica, è sempre un costrutto culturale e un prodotto della storia.

Oggi esiste una grande domanda di identità, ma una scuola pubblica delle differenze e una storia attrezzata a metterle in luce non contraddicono questa domanda, semplicemente mette l'uno e l'altro concetto in reciproca interazione, liberando dal pregiudizio che la considerazione delle differenze soffochi e impoverisca l'identità.

Sostengono R. Gallisot e A. Rivera: «Il fatto è che le identità e le culture, appartenendo interamente al dominio della storia, sono sempre un frutto *impuro* e meritevole di complesse vicende di scambi, sovrapposizioni, ibridazioni e sono dunque fenomeni dinamici e continuamente soggetti a mutamento. Il carattere *meticcio* è la norma culturale, la regola del suo farsi»⁶, e non sono certo le evidenze di questo meticcio a mancare.

Ma se questi sono alcuni dei problemi sui quali saremo guidati a riflettere e ragionare, quale disegno e quali assi educativi dovranno connotare la nuova scuola?

Io non sono fra coloro che pensano che l'ingegneria didattica fatta di orari, incastri, modelli, formulette sia utile alla scuola. La scuola oggi fatica a ritrovare in sé l'orizzonte di senso, che appare lontano e fumoso, e il significato del suo agire quotidiano, che appare appiattito su una routine anch'essa priva di significati. Credo che per affrontare questi problemi occorra ripartire da alcuni assi valoriali da intendersi come missione che la società civile persegue attraverso la scuola nei confronti delle nuove generazioni. Intendo riferirmi:

- all'idea di *educazione alla memoria*, intesa come tentativo di contrastare l'eterno presente della società in cui viviamo, piena di oggetti da consumare qui e ora e priva di futuro. Educare alla memoria significa tentare di contrastare questo eterno presente al fine di sostenere i processi di costruzione delle identità individuali complesse, costruire forme significative di appartenenza sociale e fare esperienze narrabili e collocabili nel tempo e nello spazio sociale e individuale;
- all'idea di *educazione alla scelta* da praticarsi sia sul versante cognitivo (scelta come capacità di selezionare le informazioni, comprendere testi complessi, creare mappe e organizzare significati) sia sul versante etico (scelta come resistenza al pensiero unico e come possibilità per tutti di contribuire alla costruzione del presente e del futuro potendoli, in parte, determinare);
- all'idea di *educazione alla responsabilità*: la cultura centrata sull'oggi e proiettata verso un futuro molto prossimo a portata di mano e di guadagno è una cultura che fatica a educare alla responsabilità. Ma non è questo l'unico possibile stato delle cose. Altre culture hanno elaborato profondamente il concetto di responsabilità. Un esempio paradigmatico ci viene dal popolo irochese.

Un capo irochese si esprime così. Noi guardiamo avanti, perché uno dei primi mandati assegnati a noi, che siamo i capi, è di garantire che ogni decisione presa tenga conto della prosperità e del benessere della settima generazione a venire e questo è il fondamento delle nostre decisioni in assemblea. Ci chiediamo: la nostra decisione andrà a beneficio della settima generazione? Questa è la nostra regola⁷.

Note

1. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.
2. *Indicazioni nazionali riguardanti la storia*, documento del Seminario "I nuovi programmi di storia: una minaccia per la formazione storica e critica dei cittadini" sui programmi di storia della scuola riordinata dal MIUR, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Dipartimento di discipline storiche, Bologna, 24 giugno 2004.
3. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
4. J. Le Goff, *La nuova storia*, Mondadori, Milano 1980.
5. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit.
6. R. Gallisot, A. Rivera, *L'imbroglio etnico*, Dedalo, Bari 1998.
7. J. Rifkin, *Guerre al tempo*, Bompiani, Milano 1989.

Le sfide dell'insegnamento della storia

di *Antonio Brusa**

Correva l'anno 2000, quasi tutto lasciava presagire un passaggio di consegne politiche, ma pochissimi avrebbero immaginato i mutamenti che hanno investito il primo decennio di questo secolo. Si celebrava "Documentaria", l'ormai tradizionale assise periodica della scuola modenese. Gli insegnanti di storia – un drappello significativo di circa 200 colleghi – avevano scelto un tema non proprio originale: «Che fare?». Si chiudeva un periodo, lo intuivano in molti, che non comprendeva soltanto gli ultimi cinque anni di vita di un governo, ma affondava radici in un passato più profondo. Si presentava che il tornante del Millennio non sarebbe stato influente nella vita scolastica, e, in particolare, nell'insegnamento della storia. Era chiara la percezione di essere arrivati al termine di un processo che eccedeva i confini di una breve stagione politica. Era un processo sociale, professionale e scientifico. Si avviava alla conclusione la vicenda didattica di un'intera generazione di studiosi e di insegnanti. Stava per incominciare "il grande esodo", che avrebbe visto l'andata in pensione della generazione che, nei decenni finali del secolo passato, aveva praticamente e teoricamente fondato la didattica della storia in Italia.

Questo cambiamento ha iniziato effettivamente a realizzarsi nel decennio in corso, ma in modo così rapido da risultare traumatico per l'istituzione (a «ranghi compatti [...] un avvicendamento di prime linee degno di uno scontro tra artiglierie leggere dell'età napoleonica», ha scritto Andrea Zannini)¹. In tale situazione – che questa e altre ragioni, che stiamo per ricordare, invitano a considerare come eccezionale – una delle risposte necessarie al «Che fare?» consiste nella produzione di strumenti che aiutino la generazione entrante a orientarsi in questo paesaggio dell'insegnamento storico, a costruirsi una propria eredità, scegliendo il meglio dei docenti del passato (o almeno, evitandone gli errori), ma elaborando anche un'agenda originale, a misura del nuovo secolo. Da quella discussione e da quei sentimenti, è nata l'idea del convegno "La storia è di tutti" v edizione di "Documentaria", celebrato nel 2005, del quale qui è pubblicata una parte².

I

I cambiamenti e i ritorni

Il mutamento del corpo docente, infatti, si dispiega in presenza di un cambiamento generale del quadro stesso dell'insegnamento storico. I leitmotiv del rinnova-

* Università di Bari "Aldo Moro".

mento didattico degli anni Settanta-Ottanta erano stati l'autonomia degli allievi, la promozione della loro capacità di giudizio, la speranza che l'apprendimento della storia fosse una parte importante di un processo di liberazione, personale e sociale. C'era, in quelle tensioni politiche, anche la scoperta professionale che la storia ha un suo *know how*, una sua tecnologia di pensiero che può essere fatta propria dagli allievi attraverso attività di nuovo tipo. Una parola che connotò quella stagione didattica è entrata nell'uso comune scolastico: "abilità". A rimarcare la diversità con i tempi odierni, il tema attuale delle competenze sembra riconvertire l'apprendimento di quelle "abilità", incanalarlo e finalizzarlo alla riuscita nella vita e nel mondo del lavoro, e tuttavia, come molti paventano, anche al suo servizio.

I problemi che, alla fine del secolo apparivano dominanti, erano quelli dell'intercultura e del rapporto con gli altri³. Costituivano un'eccellente cartina di tornasole del progressismo didattico. Il nuovo secolo ne ha messo in luce gli aspetti più inquietanti. L'11 settembre è il giorno simbolo di una metamorfosi che ha generato, in breve tempo, un nuovo modo di "stare al mondo"⁴. Parte di questo riposizionamento è costituito dalla ripresa di un tema che nella didattica del secondo dopoguerra era ovunque diventato desueto: quello dell'*identità*. Man mano che entriamo nel nuovo secolo, la diversità culturale è sempre di più una bandiera di guerra e sempre di meno rappresenta l'emblema pacifico della ricchezza dell'umanità. Nei decenni finali del secolo passato, "gli Altri" erano stati l'oggetto distintivo della didattica d'avanguardia: studiare in classe i boscimani o i nambikwara non era solo l'omaggio alle trionfanti scienze antropologiche, ma l'affermazione della diversità professionale e culturale di chi propugnava una storia non etnocentrica, generosa e capace di mettere in evidenza le benemerienze altrui. Ma "gli Altri" hanno cessato di essere "oggetto" di studio, in questo secolo. Sono diventati essi stessi "soggetti" e hanno dato vita a un'autonoma attività storiografica in India o in Africa o nei paesi del Sudamerica, senza, peraltro, mostrare di essersi affrancati dall'etnocentrismo dei loro maestri europei. Gli ultimi decenni del Novecento erano stati dominati dalle "Annales", il primo decennio del XXI secolo vede l'ascesa di esotici *Postcolonial* e *Subaltern Studies*⁵. Da queste lontane terre attendiamo ora nuovi *maîtres à penser* della storiografia.

Celebrato il suo successo, a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta, la storia politica era lentamente, ma sicuramente tramontata, cedendo il passo via via a quella economica, delle mentalità, di genere. Era la "vecchia" storia – non soltanto quella delle battaglie e dei trattati di pace, come si ripete nelle logore *querelles* didattologiche, ma anche quella dei movimenti e dei partiti – che veniva battuta nelle aule dalla "nuova" storia, quotidiana e vicina agli uomini e alle donne. Le violente crisi internazionali, succedute alla Prima guerra del Golfo (1991), l'hanno riportata improvvisamente in auge, sia nelle forme ottocentesche della geopolitica sia nella ripresa sorprendente di un "neopatriottismo nazionalista"⁶. Al principio degli anni Sessanta, il best-seller di Rachel Carson, *Primavera silenziosa*⁷ (1962), avvertiva gli umani che c'erano dei boschi nei quali non si sentiva il canto degli uccelli e il ronzio degli insetti, uccisi dal DDT. Ma in Italia Pasolini⁸ aveva lanciato un allarme che fece epoca: «Sono sparite le lucciole!». L'ecologia era uno stile di vita (qualcuno ricorderà l'Arcadia anticapitalista dei "figli dei fiori"). Molti ne erano

affascinati, scorgendovi il rifiuto degli aspetti più vergognosi e speculativi della modernità. Ma il testo di Le Roy Ladurie⁹ sulla storia climatica era, ancora negli anni Settanta, un raro libro di culto, riservato agli amanti delle novità storiografiche. Pochi, inoltre, avrebbero previsto che la storia ambientale e climatica si sarebbe imposta come una delle ricerche strategiche per la sopravvivenza della specie umana, e avrebbero osato immaginare che l'ecologia si sarebbe trasformata in un obiettivo di prim'ordine per gli investimenti industriali.

Vinto il silenzio degli anni Cinquanta, a partire dal decennio successivo si cominciò finalmente a parlare pubblicamente della guerra e dello sterminio degli ebrei, la Shoah (peraltro questo termine non veniva nemmeno usato). Avevano iniziato il cinema e la letteratura, con *Il diario di Anna Frank*. La storia al seguito e, a ruota, la storia nelle scuole. Alla fine la memoria (il suo dovere e il suo impegno per il futuro) l'aveva spuntata. Quasi nello stesso tempo, però, questa vittoria dei giusti si era trasformata nel nuovo campo di battaglia, in quella "guerra delle memorie", delle rivendicazioni e dei revanchismi, che manifesta il tentativo del mondo politico di estendere il suo dominio a ritroso, sul passato¹⁰. Il cinema, per l'appunto, la nuova arte del Novecento, aveva lasciato immaginare nuove strade per l'insegnamento, allo stesso modo del quotidiano: per la loro introduzione in classe si svolsero battaglie epocali. Ma erano – cinema e giornali – i battistrada dei nuovi media, la cui esplosione, a cavallo dei due secoli, ha letteralmente trasformato il panorama della conoscenza diffusa. Sembravano utili soccorritori del libro e della lezione. Molti oggi temono la loro pervasività e il loro eccesso¹¹.

I programmi del 1979 (scuola media) e del 1985 (scuola elementare) avevano liberato il docente dalla prigione ferrea del "programma". Predicavano libertà di scelta; una libertà estesa (*octroyée* vorremmo dire) nel 1996 dal ministro Luigi Berlinguer a tutti i gradi e gli ordini di scuola, secondo il principio che il governo delimita i paletti cronologici, mentre l'insegnante sceglie gli argomenti di studio¹². Oggi, se si dà uno sguardo alla manualistica delle medie e delle superiori (manteniamo per un momento i nomi abituali di questi gradi scolastici), si noterà che i testi più adottati in Italia sono anche i più vetusti, proprio perché si rifanno a vecchi programmi, precedenti quella "concessione" del 1996, evidentemente incompresa¹³.

2

Tradizioni in briciole

In pochi anni, molte cose della didattica storica hanno cambiato senso o hanno rivelato aspetti che erano difficili da intuire nei loro esordi riformatori. Molte cose, poi, sembrano "ritornate": la storia politica, il narrativo, la certezza della lezione, il voto, i contenuti del vecchio programma, probabilmente anche i grembiuli e i fiocchi, rosa e azzurri. Ritorni e cambiamenti di senso appaiono un sintomo di rivolgimenti profondi ma, al tempo stesso, confusi.

Gli studiosi del mutamento della didattica hanno già cominciato a studiare questo passaggio. Ci possono aiutare a comprenderlo. Alcuni, come Sylvester, pongono l'accento sulla crisi della *Great Tradition*. Cominciò durante gli anni Ses-

santa e fu caratterizzata dal “Grande Assalto” alla storia politica e degli eventi, dalla lotta per la sua sostituzione con quelle che, sulle orme di un celebre *reading* curato da Jacques Le Goff, vennero chiamate “le nuove storie”¹⁴. Ma quella novità storiografica trascinava con sé anche un profondo cambiamento del modo di “stare in classe”: la contestazione della lezione cattedratica, del manuale e del voto, la proposizione dell’insegnamento come ricerca, *tout court*. È a partire da questi fermenti, spesso tumultuosi, che si è creato il movimento storico-didattico italiano, molto attento alla formazione delle capacità di ragionamento storico degli allievi e (spenti i fuochi della diatriba: manuale sì-manuale no), fecondo nell’ampliamento della strumentazione a disposizione degli insegnanti (il laboratorio).

Altri studiosi, allargando lo sguardo anche ad altre discipline, individuano diverse “tradizioni”, che si sono succedute, in rapido avvicendamento nell’ultimo mezzo secolo. Seguiamo Goodson e Morgan, che, alla fine del secolo scorso, elencavano le seguenti:

- la *tradizione accademica*, imperante fino agli anni Sessanta, secondo la quale vi è un’eredità culturale che deve essere trasmessa alle generazioni successive; essa ritiene che proprio in questa trasmissione consista l’essenza della formazione. L’oggetto degli studi (“il cosa”) è costituito dal canone; il modo di insegnare (“il come”) è racchiuso nelle capacità personali del professore; il materiale di studio privilegiato è il manuale;
- la *tradizione pedagogica o dello sviluppo* sostiene che il lavoro scolastico deve essere centrato sullo sviluppo cognitivo e affettivo degli allievi, e che a questo serve il sapere: prende piede a partire dagli anni Sessanta; in questo modello formativo non esiste un canone, perché “il cosa” è scarsamente prescrittivo; “il come” privilegia la sollecitazione dell’interesse degli allievi, mentre i materiali di studio sono piuttosto vari;
- la *tradizione economica o vocazionale* è attenta al destino futuro e lavorativo degli allievi, verso il quale si deve indirizzare tutto il lavoro scolastico; il suo primo apparire è intorno agli anni Ottanta, ma è quella che contrassegna i nostri giorni; anche in questa tradizione “il cosa” è poco prescrittivo; “il come” si concentra sulla tematica dell’accesso; i materiali preferenziali sono la Rete e l’ipertesto¹⁵.

Come tutte le ricostruzioni storiche, anche queste sono oggetto di discussione e perciò non vengono qui proposte come definitive. Ma, già dalla loro prima lettura, rivelano un potente effetto sprovincializzante. Esse mostrano come molti dei fenomeni, che spesso pensiamo identificativi della situazione italiana, in realtà siano comuni alle istituzioni scolastiche di mezzo mondo: la storia tradizionale e quella innovativa, la didattica comunicativa e quella partecipativa, il manuale e il laboratorio, il sapere e il saper fare, il contenuto e il metodo, le abilità e le competenze, appartengono a un lessico, fatto di slogan oppositivi, che designa una differenza di modi di intendere la formazione (non soltanto quella storica, ovviamente) presso la maggior parte delle istituzioni scolastiche del pianeta. In molti aspetti (per esempio il contrasto fra contenuto e metodo, o fra la storia “imparata a memoria” e quella che “serve per ragionare”), questo lessico rivela inoltre, una lacerazione le cui tracce riconosciamo evidenti fin dentro le controversie didattiche ottocentesche. Dunque, il merito indubbio di una tale

sprovincializzazione è quello di spalancare uno scenario mondiale diacronico a un dibattito scolastico, che rischia continuamente l'asfissia del battibecco, se si rinchiude nella dimensione dell'emergenza italiana.

Tuttavia, occorre avvicinarsi a queste ricostruzioni con qualche precauzione. In primo luogo, è prudente guardarsi dall'immaginare il corpo docente come una comunità che si sposta in blocco, da un paradigma didattico all'altro. I passaggi avvengono in modo magmatico e coinvolgono gli individui in modi molto diversi¹⁶ (e in grandissima parte largamente ignoti). Alcuni gruppi se ne fanno corifei, altri assumono quella precedente come la tradizione per antonomasia, da difendere in nome della civiltà. Nel mezzo, una massa maggioritaria "disintegra le tradizioni" in frammenti, ne ricava mix personali e contaminazioni non di rado irriflesse.

Questi avvertimenti ci permettono di aggiungere alcuni dettagli a quelle differenze generazionali dalle quali siamo partiti. Potremmo riformulare l'evolversi della vicenda didattica italiana, assumendo che – prima degli anni Sessanta – vi era un modo di insegnare pressoché incontestato, nelle sue strutture fondamentali. La generazione successiva fu caratterizzata dal dibattito fra due modelli. Di questo scontro si riconoscevano alcune idee/guida identificative e i gruppi più rappresentativi del movimento didattico¹⁷. Era all'interno di tale conflitto che il corpo docente si muoveva e si orientava. Proseguendo in questo adattamento delle tesi di Goodson e Morgan, la situazione attuale vedrebbe, in questa fase, il convergere contemporaneo di tutte e tre le *tradizioni* (o per lo meno di frammenti attribuibili a ciascuna di esse). A questo accrescimento di complessità, tuttavia, non sembra corrispondere un dibattito più avvertito e capillare. Al contrario, forse per spossatezza, la generazione uscente sembra vivere questo passaggio con atteggiamento distaccato, mentre la nuova appare abbastanza inconsapevole del vespaio in cui sta entrando. Se le cose stanno in questo modo, allora possiamo pensare che un buon modello della situazione attuale sia il seguente:

- elementi attribuibili alle tre *tradizioni* (o comunque alle diverse tradizioni) sono compresenti in varia misura nella scuola italiana;
- ogni elemento si autopresenta come innovativo o come "restauratore dei guasti" provocati da elementi antagonisti;
- manca un dibattito che permetta di riconnettere in insiemi organici e significativi quegli elementi sparsi (in paradigmi, o tradizioni, o stili di insegnamento), da porre in contrapposizione chiara, in modo da permettere ai docenti (o almeno alla parte più consapevole di questi) di fare le proprie scelte;
- il modo con il quale, conseguentemente, questi elementi si riorganizzano nella cultura professionale è primordiale, "buono *vs* cattivo".

D'altra parte, il "buono" e il "cattivo" non rappresentano una novità, come coppia oppositiva nelle scuole. Tanto più che, come spesso accade, questa coppia si è sovente sovrapposta a quella "vecchio *vs* nuovo" che le conferiva anche un blando sapore politico, dal momento che, per chi si autodefiniva progressista, il "nuovo" coincideva con il "buono", e viceversa accadeva per il conservatore/tradizionalista. Perciò, la caratteristica dei nostri giorni consisterebbe nella impossibilità,

per un docente non informato sulla storia didattica dell'ultimo cinquantennio, di distinguere, in questo pulviscolo di frammenti, che cosa è effettivamente “vecchio”, cioè appartenente alla tradizione più antica; cosa è meno vecchio, provenendo dalla tradizione più recente; cosa è, infine, falsamente nuovo, essendo una mera riproposizione, a colori vivaci e magari rivestita di tecnologia, di soluzioni d'annata¹⁸.

Pierre-Philippe Bugnard, uno studioso svizzero, fortemente impegnato nella didattica della storia, ritiene che la “contaminazione” fra i diversi modelli (ne enumera, come si vede nella TAB. 1, ben quattro) sia doverosa, presso l'insegnante preparato¹⁹.

TABELLA 1

La “contaminazione” fra i modelli di insegnanti. Una proposta operativa

	Didattica trasmissiva empirista	Didattica comportamentale empirista	Didattica costruttivista assoluta	Didattica sociocostruttivista
Attività del docente	Controlla l'assimilazione corretta del sapere	Osserva l'allievo mentre apprende	Misura la rappresentazione dei contenuti in interazione binaria (fra soggetto e mondo)	Suscita perplessità, conflitti, in interazione ternaria (soggetto, mondo, gli altri)
Il senso degli errori	Gli errori sono delle “colpe”, devono essere evitati altrimenti sono sanzionati	Gli errori sono delle manchevolezze, devono essere delimitati perché lasciano delle tracce indelebili	Gli errori sono dei “preconcetti”, se ne deve prendere consapevolezza e affrontare il conflitto cognitivo; l'allievo deve imparare a padroneggiare i concetti scientifici	Gli errori sono “degli strumenti concettuali”, li si superano collettivamente; il conflitto “socio-cognitivo” rappresenta un progresso per tutto il gruppo
In particolare, nelle scienze umane	L'insegnante trasmette dei saperi stabiliti (le vulgate), che l'allievo deve “restituire”	L'insegnante esercita l'allievo in competenze per “obiettivi”	L'insegnante aiuta l'allievo a lavorare con concetti e strumenti disciplinari	L'insegnante fa rielaborare i concetti in gruppo

Fonte: modificata da www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/2_des_methodes.pdf

Questa impostazione, in luogo di assolvere il “modello italiano”, aumenta la nostra inquietudine: un conto, infatti, è disegnare un profilo professionale, a partire dalla decostruzione esplicita dei modelli correnti; un altro, invece, è un assemblaggio spontaneo e irriflesso, che muta questa compresenza di tradizioni in una sorta di supermarket della didattica, dai cui scaffali il docente scarica compulsivamente pezzi di diversa provenienza, usandoli e gettandoli via. Una

ricchezza culturale possibile (e in qualche modo eccezionale) rischia di accompagnarsi alla diseducazione didattica, bulimica e consumistica.

3

Aspettando un dibattito

In realtà, il docente italiano ha tre strumenti istituzionali di orientamento: il manuale, i programmi e le scuole di specializzazione.

Il *manuale*, libro “camaleonte”²⁰, come venne definito nel pieno della battaglia degli anni Settanta, cambia colore mediamente ogni tre anni. In grande maggioranza, più che indicare una strada e invitare il docente a prendere qualche decisione, i manuali sembrano riflettere sul corpo insegnante il suo stesso disorientamento. La pratica editoriale diffusa, infatti, innesta, su un corpo che rimane pressoché inalterato, frammenti di tradizioni diverse. Li riconosciamo nel gran bazar delle rubriche: *Esercizi*, *Laboratori*, *Il ritorno della narrazione*, *Il passato collegato al presente*, *Le eredità e le radici*, *Gli altri*, *L'opinione dello storico*, *Le opinioni a confronto*, *Il documento scritto*, *Il documento iconografico*, *L'internet e i media*, *L'uso civile e politico della storia* ecc. Con questi materiali, le redazioni editoriali imbastiscono periodicamente un nuovo cocktail che rifa il look al manuale, a volte in modi efficaci e apprezzabili esteticamente. Accade così che l'insegnante adotti “un nuovo testo”, scritto quasi mezzo secolo fa.

I *programmi*. Mentre l'ultima occasione della scuola superiore di discutere collettivamente di storia si è avuta con la direttiva sul Novecento del 1996, ricordata sopra, la scuola di base ha avuto tre grandi opportunità per affrontare questo argomento, nei primi anni del secolo: i programmi De Mauro (2000), le *Indicazioni* contenute nella “legge di riforma Moratti” (2003) e le Nuove *Indicazioni per il Curricolo* emanate dal ministro Fioroni (2008).

Il dibattito, accesi in seguito alla proposta De Mauro (se ne segua la puntuale ricostruzione di Luigi Cajani, in chiusura di questo volume), costituiva il culmine di una stagione di violenta critica contro le “innovazioni didattiche”. Come altri fenomeni didattici, non era limitato all'Italia, nemmeno nei toni: ce lo rammenta Richard Phillips, un decano degli studi di didattica della storia, descrivendoci la creatività con la quale la *New Right* elaborò la “strategia della derisione”, allo scopo di mettere in cattiva luce i tentativi di innovazione nell'insegnamento storico, elaborati dagli insegnanti inglesi negli ultimi decenni del secolo scorso²¹. Forse proprio per la sua virulenza, il dibattito su quel curriculum aveva molte possibilità di trasferirsi dai media alle scuole e di innescarvi un contraddittorio fecondo. Ma il ritiro della proposta De Mauro da parte della Moratti fece abortire il dibattito e inaugurò, in sua vece, una controversia quasi esclusivamente organizzativa e pedagogica, dominata dall'esame di Portfolio, Tutor, Unità didattiche di apprendimento, Competenze e così via. La recentissima discussione sulle *Nuove Indicazioni*, infine, ha visto un improvviso cambio di governo che non ci lascia nessuna possibilità di prevederne il seguito²².

Eppure, la vicinanza di modelli così diversi – in particolare i due ultimi – è una straordinaria occasione per sollecitare un raffronto che aiuti gli insegnanti

a chiarirsi le idee e, soprattutto, a prendere indirizzi decisi per la propria attività professionale.

L'impianto delle indicazioni morattiane ha sicuramente degli aspetti tradizionali. I contenuti obbligatori sembrano ricalcare gli indici dei manuali di un tempo e riflettono un'ideologia francamente eurocentrica. Ma è evidente il loro meticciamiento con la *tradizione vocazionale* (e dunque con modelli modernissimi, secondo lo schema di Goodson e Morgan). Infatti, quel programma centra tutta l'attività didattica sull'acquisizione delle competenze (ne elenca oltre duecento per la sola storia). Le Unità didattiche di apprendimento (UDA) e le Competenze, al di là delle sottigliezze pedagogiche (a volte incomprensibili al lettore non specialista) significano che gli esiti dell'apprendimento storico devono essere verificabili (e valutati) nelle famiglie e nella società. La Moratti, dunque, insiste sulla performatività sociale della storia (il cui apprendimento deve produrre "senso di appartenenza" all'Italia e all'Europa e una cultura condivisa "giudaico-cristiana"): una concezione perfettamente in linea con un buon numero di programmi recentissimi, soprattutto dei paesi ex comunisti e dell'ex Terzo Mondo.

Al contrario, nelle *Indicazioni* di Fioroni il riferimento alla seconda *tradizione*, quella cognitiva, è evidente. E lo è anche nella definizione di competenza (che viene considerata un'abilità di tipo complesso). I livelli di abilità/competenze sono solo quattro (in sintesi: imparare un metodo, conoscere gli elementi fondamentali della vicenda storica, conoscere aspetti del lavoro storico, raccontare la storia appresa). Ma, a differenza di quella tradizione, si afferma esplicitamente che "non tutta la storia" è fungibile nel tritacarne della programmazione didattica. Occorre che ne siano definite alcune qualità: il piano di riferimento generale è una storia mondiale a maglie larghissime; per le dimensioni più ridotte (europea, italiana e locale) se ne definiscono le caratteristiche essenziali. Si suggerisce di privilegiare gli intrecci e gli scambi, di contestualizzare l'oggetto in quadri sempre più vasti, di moltiplicare i punti di vista (la storiografia degli "sguardi incrociati"). Esattamente come nel 1979 e nel 1985 – e a differenza della Moratti – queste *Indicazioni* stabiliscono solo i paletti cronologici. La motivazione esplicita del documento fa riferimento al principio costituzionale dell'autonomia, che rende le scuole titolari del compito di "scrivere il curriculum degli allievi".

È probabile che il ministro Mariastella Gelmini non si lasci sfuggire l'opportunità di proporre anch'essa una riforma, peraltro prevista alla scadenza del triennio nel dispositivo della legge 28 marzo 2003, n. 53 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*). Quale che sia la decisione che verrà presa, mi sembra importante sottolineare che, qualora riuscisse a dare il via a un confronto fra modelli diversi, se ne avrebbe sicuramente un beneficio per la crescita professionale dei docenti.

Le *Scuole di Specializzazione*, per ultimo, dopo nove anni di vita sono destinate ad essere accantonate. Nelle intenzioni del legislatore avrebbero dovuto produrre dei "modelli espliciti di professionalità", a partire dai quali innescare

nelle scuole italiane un confronto produttivo. I bilanci che, al momento, si possono fare non sembrano del tutto positivi. Anch'esse, tuttavia, vengono chiuse in assenza di una discussione pubblica, capace di sollecitare le prese di posizione individuali²³.

4

Una nuova tradizione

Ma le periodizzazioni che stiamo discutendo vanno rivedute, a mio modo di vedere, anche a partire dall'analisi del sapere, che è oggetto di insegnamento. Torniamo per un momento a quella che abbiamo visto definire *tradizione accademica*. Siamo negli anni Sessanta, ci dicono Goodson e Morgan, quando esiste un sapere storico accumulato, giudicato talmente importante, da spingere la società a considerarlo un'eredità da tramandare. L'insegnabilità di un certo sapere viene dunque stabilita attraverso una sorta di "patto" fra società e accademia. Per la storia, chiaramente, si tratta del "patto di cittadinanza", in base al quale la storia serve per formare la superfamiglia nazionale, la comunità dei cittadini (ovviamente, insieme ad altre discipline, che vanno dalla lingua, alla letteratura fino all'educazione fisica). È in questo patto che sono contenuti gli elementi del modello "accademico", che ora potremmo riadattare definitivamente alla storia:

- le finalità dell'insegnamento (identità culturale e nazionale, senso di appartenenza alla comunità, educazione civile);
- i contenuti dell'insegnamento: un racconto condiviso del passato, nel quale si mostri come la comunità nazionale si è formata, a partire da origini antichissime, e si è consolidata nel rapporto, spesso di conflitti, con le altre comunità nazionali;
- le modalità dell'insegnamento: il libro di questo racconto deve essere studiato e imparato.

Se questo è il modello, è facile riconoscere che – attraverso un percorso complesso e conflittuale, che qui non si può affatto ripercorrere, dal momento che coincide in larga misura con l'evoluzione stessa del pensiero storiografico e del suo modo di situarsi nel mondo attuale – sono cambiate le condizioni costitutive di quel "patto", molte delle quali non hanno più senso o hanno perduto molta della loro originaria forza fondativa; è cambiata sicuramente la coscienza storiografica; è cambiato l'atteggiamento di larghissima parte degli insegnanti, per i quali l'utilità della storia va cercata in un arricchimento necessario della strumentazione culturale del cittadino. Molti, e non soltanto in Italia, ritengono che uno degli obiettivi principali della conoscenza storica sia quello di permettere agli allievi di "orientarsi nel mondo". Un nuovo patto di cittadinanza dovrebbe sancire le nuove condizioni di insegnabilità, basandosi sul fatto che, per essere cittadini responsabili, occorre saper leggere la società, il mondo, i fenomeni principali che ne attraversano la storia, intervenendo pesantemente ogni volta nella vita degli individui. Con grande precisione lo descrive Laurence de Cock: «Ciò che è in gioco è la natura stessa della cittadinanza che progettiamo: si tratta di lavorare per creare allievi responsabili, futuri attori di una "società critica", oppure di privilegiare un rapporto con la politica, immaginato come una semplice modalità di adesione a valori veicolati dall'istituzione, su ingiunzione dello Stato»²⁴.

Dunque il sapere, dunque ancora una tradizione che cambia. L'errore (possiamo dire a questo punto che tale esso sia) è pensare che essa muti in ragione esclusivamente di un cambiamento di strategie didattiche. Il "tradizionalista" pensa che insegnare sia comunicare qualcosa. Al suo contrario, l'"innovatore" è convinto che invece l'allievo debba essere più attivo e che, perciò, il contenuto non conti: qualsiasi cosa va bene, purché fatta con il "metodo giusto". In realtà, le strategie più recenti e i loro obiettivi diventano realizzabili solo a partire da un cambiamento di contenuti. Argomenti diversi da studiare, adatti a leggere il mondo, a comprendere il passato dal punto di vista attuale (con l'animo, i desideri, le capacità di problematizzare, gli strumenti concettuali del nostro mondo, con la tecnologia per pensare storicamente più aggiornata). Cristiane Kohser-Spohn, riassumendo l'intenso dibattito tedesco sull'insegnamento della storia, denuncia come un errore del passato esattamente l'aver diviso artificiosamente la discussione sugli obiettivi e sui metodi dalla ricerca dei contenuti²⁵.

Ritorniamo ancora una volta al modello di Goodson e Morgan. Se vi integriamo le considerazioni che abbiamo appena fatto, siamo obbligati a chiederci se l'obsolescenza della *tradizione accademica* non fosse dovuta soltanto al fatto che prevedeva un bagaglio tecnico invecchiato (la lezione, il manuale e l'interrogazione), ma anche al fatto che la storia che veicolava (la vulgata) non era più in grado di interpretare il mondo di quegli anni. E, per converso, dobbiamo chiederci se, proprio per ottenere i benefici formativi dei modelli successivi (le capacità operative della *tradizione cognitiva* e il saper stare al mondo di quella vocazionale), non sia necessaria, accanto alle tecniche coinvolgenti previste (i laboratori e i lavori di gruppo) una vulgata nuova, in grado di "far capire" (aspetti cognitivi) e "dare orientamenti" (aspetti vocazionali).

Dunque, ha ragione Bugnard. Si tratta di far convivere gli aspetti migliori dei tre modelli. Ma questa convivenza non è risolta nella pratica empirica quotidiana. È resa possibile da un piano culturale nuovo, di una storia diversa da raccontare in classe.

Se vogliamo che la storia sia efficace nelle scuole, dobbiamo tornare a una domanda antica: «Quale storia insegnare?». Riprenderla e capire fino in fondo che essa, oggi, investe in pieno lo statuto scientifico delle discipline storiche, formatosi all'interno delle comunità nazionali, nel corso del XIX secolo, in perfetto parallelismo con la costruzione delle scuole nazionali e la formulazione dei programmi. Il "racconto storico di base", quel filo unitario che seleziona e tiene insieme fatti, personaggi e problemi, dalla preistoria ai giorni nostri, è allora che fu elaborato. E il suo scopo non gli era appiccicato per pura formalità pedagogica. Gli era connaturato. Doveva dimostrare, quel racconto che oggi ci appare così scontato e *super partes*, la bontà e la giustezza di far parte di una comunità nazionale.

Se lo si dovesse analizzare dal punto di vista scientifico, non credo che ci sarebbe un solo storico al mondo disposto a spendere qualche argomento ancora per sostenerlo. Le discipline storiche sono andate così avanti e lontano, che quel racconto è diventato "la storia manualistica". Una sorta di medicina popolare, amara, che tutti devono prendere, ma dalla quale all'università si imparerà a

prendere le distanze. Tutto ciò, spesso è presentato come un programma di saggezza pedagogica: prima si apprendono i fatti, poi si impara a problematizzare. Come se tutto fosse soltanto questione di abilità e competenze – prima la memoria e poi il ragionamento – tanto, i “fatti” restano sempre quelli.

Sentiamo tutti che è, ancora una volta, una questione di racconti. Di nuovi racconti. Dalla più lontana preistoria, fino alle epoche più vicine a noi, constatiamo ogni giorno che i singoli tratti narrativi della vecchia vulgata non reggono più. Come narrare un'evoluzione che non è più un lineare progresso di ominidi sempre più eretti e col cervello sempre più grande? Come raccontare un vicino oriente che non è più una sequenza di popoli, che si passano il testimone, dai sumeri, agli egizi, agli accadi, agli ittiti e via enumerando, ma una regione complessa di storie tutte sincrone? E come farle ascoltare, queste storie, insieme a quelli di regni e imperi indiani, cinesi e centro-asiatici, che sprigionano un fascino e rivestono un'importanza del tutto comparabile? E guardarle mentre dall'altra parte del mondo, nelle Americhe, fatti analoghi e ugualmente spettacolari si stanno producendo?

Come raccontare un Mediterraneo, nel quale i greci non vengono prima degli etruschi e dei romani, e a sua volta intrattiene relazioni vitali con l'Africa e le regioni asiatiche più lontane? O un Impero romano che estende la sua influenza ben oltre il *limes*, fino a coinvolgere l'intero mondo barbarico? O un Carlo Magno che, finalmente, non costruisce piramidi feudali e non fonda “Sacri Romani Imperi”?

Sono domande che possono proseguire, imponendoci di ridiscutere anche la visione consegnata alle scuole della modernità e della contemporaneità: le relazioni che abbiamo raccolto in questo volume, ci mostrano alcune risposte possibili. Ci danno la sicurezza che siamo in grado di mettere in campo qualche nuovo racconto e siamo capaci di proporre gerarchie diverse dei fatti da raccontare. E ci dicono, ancora, che questa certezza non può che provenire da un nuovo e intenso rapporto fra scuola e mondo della ricerca. Oggi si dice spesso che la storia presenta una ricca messe di scelte, e spetta all'insegnante il compito di scegliere. Ogni insegnante, dal canto suo, sa che – passato il piacere della lusinga – questo della scelta resta un onere difficilissimo e impossibile da sostenere, soprattutto nella logica dell'autonomia. Le scuole, ci avverte Franco de Anna, uno degli studiosi più accorti di questo aspetto della scuola italiana, hanno dimensioni troppo piccole, per avviare programmi di ricerca o per sostituirsi alle agenzie preposte a questo scopo²⁶: l'idea che “gli insegnanti debbano costruire tutto” – dal programma, ai manuali (auto-scaricati e montati *in loco* con pezzi da Internet), alle strategie didattiche – confina la scuola (anzi, le scuole) nel mondo arretrato dell'autarchia.

Infatti, spetta agli storici il compito di individuare i fili di intelligenza che ci rendono comprensibili quella massa di fatti, di problemi, di personaggi, che ha rotto gli argini del vecchio racconto e che ha tracimato per ogni dove. Per questo motivo, durante la stesura delle *Nuove Indicazioni per il Curricolo*, e nel seminario di presentazione del curriculum di storia, vennero contattate le associazioni professionali degli storici e si propose l'apertura di un “cantiere”, destinato alla discussione e alla rielaborazione di un canone di conoscenze utili, importanti e storicamente solide.

Non sappiamo se, con il nuovo ministero questo impegno verrà mantenuto. Sappiamo, però, che per redigere questo nuovo canone (e per discuterlo in tutti i suoi aspetti problematici) anche gli storici devono fare i conti con le stesse domande dell'insegnante di oggi: la storia serve a formare la mia identità; serve a costruire una nazione; serve a capire le mie radici; serve a sapere quanto sono diverso da un altro; oppure serve a capire quello che sta succedendo e ad aiutare i cittadini a prendere decisioni responsabili? In una parola, la storia che raccontiamo in classe è il "racconto della nostra parte", o la "spiegazione del mondo"? *La nostra storia*, o la *storia di tutti*? È tempo che questo dilemma cessi di essere soltanto didattico, ma si trasformi in un campo di ricerca storiografico.

Note

1. A. Zannini, *La formazione dell'insegnante di storia nelle SSIS*, in "Mundus", 1, 2008, pp. 14-21, 15.
2. Nel sito di MEMO, Multicentro Educativo Modena (<http://www.comune.modena.it/la-storiaditutti/>), che ha organizzato il convegno, si trovano anche i contributi di carattere più operativo/didattico, e quelli delle due tavole rotonde che per ragioni di spazio non abbiamo potuto pubblicare in questo volume.
3. A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari 2000.
4. Ne parlava già Isidoro Mortellaro, *Attori e culture della mondializzazione*, in A. Brusa (a cura di), *Il racconto del mondo. Insegnare la storia mondiale nelle scuole medie inferiori e superiori*, in "I viaggi di Erodoto", 13-14, 333, 1997, pp. 5-12.
5. F. Fistetti, *Multiculturalismo. Una mappa tra filosofia e scienze sociali*, UTET, Torino 2008: l'autore mette in rapporto gli studi postcoloniali con lo storicismo europeo.
6. S. Patriarca, *Italian Neopatriotism: Debating National Identity in the 1990*, in "Modern Italy", 6, 2001, pp. 21-34; S. Berger, *A Return to the National Paradigm? National History Writing in Germany, Italy, France, and Britain from 1945 to the Present*, in "The Journal of Modern History", 77, 2005, pp. 629-78.
7. R. C. Carson, *Primavera silenziosa*, Feltrinelli, Milano 1962.
8. In *Le ceneri di Gramsci*.
9. E. Le Roy Ladurie, *Histoire du Climat depuis l'An Mil*, Champs Flammarion, Paris 1967, (trad. it. *Tempo di festa, tempo di carestia. Storia del clima dall'anno mille*, Einaudi, Torino 1982).
10. P. Nora, *La France est malade de sa mémoire*, in "Le Monde 2", 105, 2002, pp. 20-7, 26, esprime il disagio dello storico di fronte a questi abusi di memoria. Una ricognizione estremamente critica su questo fenomeno in L. Cajani, *L'Europa censura gli storici. La ricerca storica fra guerre della memoria e diritto penale*, in "Mundus", 1, 2008, pp. 67-73.
11. C. Spagnolo et al., *La storia a(l) tempo di internet. Indagine sui siti italiani di storia contemporanea 2001-2003*, Patron, Bologna 2004. Fiore adopera l'atteggiamento più o meno positivo nei confronti dei nuovi media come criterio per distinguere fra tradizioni e stili di insegnamento storico (F. Fiore, *Rincorrere o resistere? Sulla crisi della scuola e gli usi della storia*, in "Passato e presente", 19, 52, 2001, pp. 97-115).
12. Il testo del programma del 1979 costituisce il modello effettivo delle riforme successive dal punto di vista dei contenuti. Vale la pena citarlo: «L'indicazione della suddivisione annuale della materia si limita volutamente all'individuazione dei termini cronologici in modo da lasciare al collegio di classe la programmazione curricolare, possibile solo in quella sede, in rapporto all'effettivo e verificato livello di partenza degli allievi» (D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*). Il dettato delle elementari si limita a suggerire «momenti di promozione e trasformazione delle civiltà colti nel tessuto di una periodizzazione essenziale» (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104). E la direttiva 682/1996 ribadisce, nell'abituale contorto "ministerialese", la centralità della programmazione didattica. Ecco il testo: «[...] contemperare l'esigenza di fornire un quadro storico generale

con l'esigenza di riservare alla programmazione didattica il compito di indicare, ai fini di un adeguato approfondimento, tematiche particolari giudicate di interesse rilevante dagli organi collegiali o dagli stessi insegnanti». Per una messa in prospettiva storica di questi programmi, il riferimento ancora oggi obbligato è G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1991.

13. «La libertà ci ha fottuti!», questa frase di Houellebecq esplicita i sentimenti (probabilmente condivisi con molti coetanei) con i quali Claudio Giunta interpreta questo cambio generazionale, dominato dalla televisione, nel quale la *Baby Boom Generation*, inguaribilmente ottimista, «la più fortunata e felice dai tempi della Pace di Lodi» (un'altra citazione letteraria, questa volta di M. Santagata), viene sostituita da una nuova, giudicata pessimista e reazionaria (C. Giunta, *L'assedio del presente*, il Mulino, Bologna 2008).

14. D. Sylvester, *Change and Continuity in History Teaching, 1900-1993*, in H. Bourdillon (ed.), *Teaching History*, Routledge, London 1994, pp. 9-25.

15. I. F. Goodson, J. M. Morgan, *Subject Cultures and the Introduction of Classroom Computers*, in Goodson et al. (eds.), *Subjects Knowledge: Reading for the Study of School Subjects*, Farmer Press, London 1998, pp. 105-21. I modelli di Sylvester e di Goodson e Morgan sono discussi in K. Hawkey, *Could You Just Tell Us the Story? Pedagogical Approaches to Introducing Narrative in History Classes*, in "Curriculum Inquiry", 37, 3, 2007, pp. 263-77, 266 ss.

16. Alessandro Cavalli svolge un'indagine periodica sullo stato degli insegnanti. In attesa di leggere i risultati dell'ultima indagine, che saranno disponibili alla fine del 2008, conviene riferirsi ad A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2000, e al più recente rapporto MIUR del 2003; R. Drago et al. (a cura di), *Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti. Rapporto nazionale dell'Italia*, luglio 2003 (<http://www.oecd.org/dataoecd/54/6/17995383.pdf>), soprattutto alle pp. 51 ss., 93 ss., nelle quali si tratteggia la figura di un insegnante italiano "semiprofessionalizzato", fortemente in crisi.

17. Vanno ricordate le riviste di area cattolica come "Scuola e didattica" e "Scuola italiana moderna"; l'unica rivista che aveva una parte dedicata alla didattica della storia fu "I viaggi di Erodoto", edita da Bruno Mondadori fra il 1987 e il 1996. L'associazione Clio92, che reca nel titolo la sua data di nascita, vanta un buon radicamento nel territorio nazionale e un ottimo sito (<http://www.clio92.it/>); a queste realtà si deve aggiungere il Landis (<http://www.landis-online.it/portale/>), associazione culturale nata nel 1983, e diversi gruppi di scuole, variamente presenti nella Rete. Il panorama di questa attività di ricerca didattica è offerto da P. Bernardi, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino 2006.

18. Fra le utili ricostruzioni della storia didattica recente: B. De Gerloni, *Tra passato e presente: tradizione e innovazione nell'insegnamento della storia*, in Id. (a cura di), *La storia fra ricerca e didattica*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 11-108.

19. Bugnard ha ricavato questa tabella, adattandola alla storia, da R. Charnay, M. Mante, *Préparation à l'épreuve de mathématiques du concours de professeur des écoles*, vol. 1, Hatier Pédagogie, Paris 1996. La versione che qui ho tradotto è una parte soltanto di questo modello. Mostafà Hassani Idrissi, anche sulla scorta delle ricerche empiriche di Nicole Lautier, fornisce uno schema sovrapponibile a quello di Goodson e Morgan (tradizione trasmissiva, cognitiva e cognitivo-costruttiva) in *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, L'Harmattan, Paris 2005, pp. 33 ss.

20. A. Brusa, *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, in Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, cit., pp. 79-104, con la bibliografia essenziale sulla questione.

21. R. Phillips, *Contesting the Past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools*, in "British Journal of Educational Studies", 46, 1, 1998, pp. 40-53, 42 ss.

22. Sul sito dell'Agenzia Nazionale di Firenze (<http://www.indire.it/indicazioni/>) sono riportati i documenti dei convegni, promossi dal ministero per coordinare il lavoro di aggiornamento nazionale (Venaria Reale, 13-15 marzo 2008).

23. Oltre al testo di Zannini, già ricordato, cfr. i contributi di A. Cavalli, A. Brusa e A. Ferraresi in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, UNICOPLI, Milano 2008, pp. 15-92 (con ricca bi-

bliografia); R. Parisini intervista i protagonisti delle SSIS (in http://www.storiaefuturo.com/it/numero_17/didattica/3_didattica-insegnamento-storia-ssis~1171.html).

24. L. de Cock, *Faut-il former les professeurs d'histoire-géographie? Quelques réflexions sur la chronique d'une mort annoncée des IFM* (<http://cvuh.free.fr/spip.php?article191#nbi>). L'IFM è il corrispettivo della SSIS italiana, anch'esso in odore di chiusura. È d'obbligo ricorrere, per questi argomenti, ai fondamentali contributi di Ivo Mattozzi, in particolare al volume monografico da lui curato di "Rassegna Pedagogica" (19, 2002), interamente dedicato alla formazione iniziale e al profilo professionale del docente.

25. C. Kohser-Spohn, *La didactique de l'histoire en Allemagne depuis 1945*, in A. Bruter, H. Moniot (éds.), *Didactique de l'histoire*, in "Historiens et Géographes" (numéro spécial) 394, 2005, pp. 217-23, 223.

26. F. De Anna, *Dieci anni dopo*, in "Scuolaoggi" (<http://www.scuolaoggi.org/index.php?action=detail&artid=3877>).

Parte prima
La storia del mondo

Darwin fa parte della storia?

di *Alberto Salza**

Questo saggio è meramente indicativo e tende a fornire al lettore un quadro metodologico dello “stato delle cose” per quel che riguarda l’evoluzione umana. Il termine “Darwin” viene qui utilizzato come sinonimo dell’*insieme di teorie evoluzionistiche* che proprio dallo scienziato inglese hanno preso il via, comprese le più recenti critiche al darwinismo stesso, interne comunque ai metodi della paleoantropologia “scientifica”.

I

Il meraviglioso viaggio di Darwin

L’universo è fatto di storie, non di atomi.
Muriel Rukeyser

Darwin pativa il mal di mare, in modo tremendo. Ora, pensate a cosa sarebbe successo se Darwin, dopo il primo vomito, fosse sceso dal brigantino Beagle. Niente giro del mondo naturalistico, niente teoria dell’evoluzione. Senza le prove sperimentali raccolte in quel viaggio per lui nauseante, Darwin sarebbe scomparso dalla Storia.

Italo Calvino scriveva: «Il mondo esisteva prima dell’uomo ed esisterà dopo. L’uomo è solo un’occasione che il mondo ha per organizzare alcune informazioni su se stesso». Queste informazioni sono la Storia, e una storia non può vivere senza un inizio. Se notate, gli inizi delle storie non contengono la morale, le conclusioni sì. Ecco perché la preistoria, tutto ciò che precede le testimonianze più o meno “certe” di coloro che sapevano scrivere di sé, è indispensabile nell’apprendimento di noi stessi, come *genere* e *specie*, per quell’animale che siamo: le storie dei nostri antenati e i meccanismi dell’evoluzione che le hanno dominate non contengono ideologia. Attenti: le storie no, ma la loro narrazione sì.

Misia Landau¹, nel 1991, ha fatto notare come le interpretazioni dell’evoluzione umana assumano la forma della favola, con un eroe in via di trasformazione (da rospo a principe, da scimmia ad angelo), una fatina buona (la teoria di Darwin di adattamento e selezione), un talismano (la stazione eretta o l’encefa-

* Università di Torino.

lizzazione, tra mille) e un lieto fine (*Homo sapiens*, noi), con tutti che vivono felici e contenti. A guardarsi attorno, osservando come vivano oggi gli ultimi *sapiens* (l'evoluzione continua e pure a noi toccherà, prima o poi, l'estinzione, stasene pur certi come lo siete della morte), la fine della Storia non pare poi così simile a un *happy ending*.

Pur non essendo un mito della creazione analogo a quello dei baroba dell'Amazzonia, secondo cui gli esseri umani sono stati vomitati da un'anaconda (e noi che dovremmo derivare dalle scimmie, allora?), contro tutte le apparenze e la arie che si dà, la paleoantropologia non è una scienza *hard*. Non appartiene all'insieme della biologia e della fisica. Non è popperiana, in quanto non è possibile alcun esperimento in grado di replicare l'ominazione, e non ha strumenti per falsificare le teorie o l'interpretazione dei reperti paleoantropologici e preistorici. La paleoantropologia è una scienza storica e, di conseguenza, non rappresentabile in sistemi di equazioni lineari.

Come diretta derivazione operativa di tale assunto, ogni narrazione storica che riguardi gli ambiti di paleoantropologia e preistoria necessita di un supporto vago e sistemico, che permetta di coglierne l'implicita valenza transitoria (per quel che riguarda le teorie) e interpretativa (analisi e ricostruzione dei reperti). La paleoantropologia è pertanto funzionale alla Storia per ricavarne una lezione di metodo. L. P. Hartley scriveva²: «Il passato è una terra straniera: fanno le cose in un modo diverso, laggiù».

L'evoluzione umana (ominazione) è un processo di reti sistemiche in cui traiettorie di individui biologici e di specie ominidi si intersecano nello spazio-tempo. Il risultato è un Sistema adattivo complesso non-lineare (in inglese NLCAS), con Alta sensibilità alle condizioni iniziali (HSIC). “Non-lineare” significa che il sistema non può essere descritto con un set finito di equazioni. “Complesso” implica una rete di informazioni che attraversi il sistema identificando le regolarità e comprimendo i dati, allo scopo di organizzare un comportamento spesso imprevedibile e indecidibile. “Adattivo” implica che il sistema impari dall'esperienza, evolvendo di conseguenza il comportamento nel tempo. “Alta sensibilità alle condizioni iniziali” indica come lievi variazioni di un qualsiasi parametro possano provocare variazioni significative in un qualunque *output* del sistema.

A noi, osservatori modificanti l'osservato, non resta che determinare alcune matrici probabilistiche (non-deterministiche), a vari livelli di scala, con “storie a grana grossa” e “storie a grana fine” da utilizzare come misura. Ecco un metodo per la Storia derivato dalla fisica quantistica che si occupa del multiverso (l'insieme degli universi possibili). Per la Storia si tratta dell'insieme di tutte le storie possibili, al di fuori di sistemi lineari di stringhe lineari di causa-effetto.

La rappresentazione della preistoria, pertanto, deve essere dinamica e anasertiva. Il reperto più importante è proprio l'evoluzione umana di per sé: noi sappiamo che esiste poiché conosciamo un livello di stato antichissimo del sistema complesso (databile a oltre 4 milioni di anni fa e costituito da pochi resti fossili di *Australopithecus anamensis* del lago Turkana) e siamo “scientificamente e storicamente” consapevoli di una certa somiglianza filogenetica con la specie *Homo sapiens* degli uomini d'oggi su tutta la terra. Tale presunzione di parentela

(teorica e *a posteriori*) costruisce, di conseguenza, la sistemazione di ogni altro singolo reperto paleostorico, purché sia supposto ominide e compreso nello iato temporale considerato. Questa è la comune “invenzione della preistoria evolutiva”, raffigurata come progresso lineare da uno stato A (*primevo*) a uno stato B (*evoluto*). Si tratta della metafora ottocentesca del progresso, base della scienza moderna. I reperti A del passato sono certamente confrontabili con quelli B nel presente (o di un passato più recente), ma resta il fatto che noi non sappiamo e, probabilmente, non sapremo mai, se non sia esistito un antico stato X (o più stati) dell’evoluzione che fosse più “umano” di quello che ci mostrano i fossili ominidi disponibili e gli eventuali manufatti. Inoltre, il supposto legame (“filo-genesi”) tra A e B costituisce il supporto rigido (*hardware*) per tutta l’informazione espositiva di reperti, storie di vita (comportamenti dedotti e presunti) e teorie, i quali unificano in un’unica rappresentazione fiabesca l’insieme delle prove (fossili o manufatti) dell’evoluzione umana. Il tutto in funzione della freccia lineare del tempo (la Storia) e fino a prova contraria.

Tale premessa non deve sconfortare: le rappresentazioni sono sempre operativamente possibili, oltre che molto utili per la speculazione scientifica. Piuttosto è doveroso sottolineare il carattere plurimo (a infinite soluzioni, in quanto il sistema studiato è caotico e non-lineare) e non reale (la scienza, secondo John von Neumann, non è altro che la rappresentazione del cervello dello scienziato, in una regressione infinita di neuroscienze), che caratterizza i costrutti in paleoantropologia.

Molte delle ricostruzioni di vita ominide non sono neppure realistiche, tanto sono lontani nello spazio-tempo evolutivo lo schema corporeo (anatomia) e l’architettura cerebrale (comportamento e cultura) dei nostri supposti antenati. Riteniamo pertanto che la rappresentazione della preistoria (in libri o audiovisivi, se non proprio nel cervello di chi la conosce e la insegna) non debba dotarsi di forme narrative, espositive o grafiche che forniscano immagini fisse e potenzialmente fasulle. Ricordatevi che i paleoantropologi sono sempre in attesa del prossimo reperto o della teoria più aggiornata, per mandare in frantumi la foresta di cristallo costituita dagli alberi genealogici dei nostri antenati.

Teorie e reperti possono esprimersi, rispettivamente, attraverso *operazioni* e *fantasmi*.

Le *operazioni* suggerite sono costituite da test polifunzionali delle varie teorie proposte dagli antropologi nel tempo. Insegnanti e allievi dovranno trovarsi di fronte a tutte le possibili opzioni conoscitive (ovviamente collocate nel tempo storico della scienza) che hanno avuto a disposizione i vari antropologi nel proporre le loro teorie. Opportuni giochi di trasposizione dovranno permettere la scomposizione delle premesse teoriche, in modo da poterle ricombinare in teorie autoprodotte sull’evoluzione umana: attraverso simulazioni plurime, ogni docente-discente deve poter dire la sua sull’albero (o, meglio, cespuglio) genealogico della specie umana e sulle relazioni tra i suoi membri identificati dall’archeologia e dalla paleoantropologia. Per rendere ciò possibile, occorre fornire gli strumenti metodologici (illustrazione della disciplina antropologica nel tempo) e le prove disponibili all’epoca, oltre a indicazioni sulle sofisticate e più aggiornate tecniche di biologia molecolare e datazione. La preistoria acquisirebbe così una geometria ad assetto variabile, sug-

gerendo sia le possibili traiettorie di processo nel sistema-uomo, sia il continuo e giustificato mutare delle teorizzazioni scientifiche sull'argomento. Tali operazioni di processo servono allo scopo di fornire la massima dinamica di visione.

2

L'australopiteco ancestrale

Per quanto riguarda i *fantasmi*, questi sono inerenti alle ricostruzioni anatomico-comportamentali degli ominidi e alle ambientazioni ecologiche, realizzate a partire da fossili e manufatti. Il termine fantasma viene qui proposto sia nella sua accezione etimologica di "apparizione" sia come figura magica, dai contorni indistinti, fluttuante in un intorno vago (logica *fuzzy*, incerta) del tempo e dello spazio. Se, per esempio, prendiamo in esame la specie *Australopithecus afarensis* (il cui fossile più famoso, proveniente dall'Etiopia, è Lucy), ogni ricostruzione dell'anatomia deve tener conto del fatto che, oggi, si conosce un gran numero di variazioni individuali a elevata differenza all'interno di tale specie, al punto che si tende a considerare quasi ogni ritrovamento come una specie a sé, anche per giustificare distanze geografiche ritenute "impossibili" da varie teorie³. In pratica, l'immagine di un albero da cui si ramificano le specie più moderne di ominidi sembra rovesciarsi: da molti rami, diffusi su vastissimi territori, l'evoluzione sembra aver scremato il prodotto, fino a lasciare un solo ominide sulla terra, l'*Homo sapiens*. Diventa pertanto chiaro che una qualsiasi raffigurazione dell'"australopiteco ancestrale" e dei suoi discendenti debba essere circondata da una nuvola di fantasmi, in analogia con il principio di indeterminazione quanto-meccanica di Heisenberg. La nuvola sarà essenzialmente costituita dagli individui e dalle specie contigui nel tempo e nello spazio (chi c'era nei paraggi? Chi ha preceduto filogeneticamente questa specie e chi ne è derivato?), anch'essi rappresentati con contorni vaghi. Tanto per capirci, a proposito di vaghezza: a quel che affermano due ricercatori svizzeri, Lucy, la "nonna di tutti noi", sarebbe in realtà un maschio.

Una nuvola ancora più complessa dovrebbe fornire indicazioni sulla stazione eretta, vero spartiacque tra gli ominidi e le scimmie antropomorfe. In tale ambito, i fantasmi sono di tre tipi:

- fossili;
- bio-molecolari;
- fisio-comportamentali.

Al riguardo, suggeriamo di seguire il ritrovamento, in Kenya, della specie denominata *Orrorin tugenensis* (il cosiddetto *Millennium Man*), databile a 6 milioni di anni fa, e a una nuova specie del lago Turkana (*Kenyanthropus platyops* di 3,6 milioni di anni fa): *Orrorin* suggerisce che la verticalità tipica di *Homo* supererebbe di molto il limite di divergenza cladogenica con l'antenato dello scimpanzé (posta dai biologi molecolari a meno di 5 milioni di anni fa), il che indica come o si sbagliano i biologi, o la datazione sia errata, oppure come lo scimpanzé derivi dall'uomo. Sembra prendere forma un albero tripartito di linee quasi parallele: *Homo*, con antenato *Orrorin*, *Australopithecus*, con antenato *anamensis*, e antropomorfe, con antenato *Ardipithecus ramidus*. Il *Kenyanthropus* (del cui

Genere si è denominata una seconda specie, più recente, mutando ancora una volta il nome al fossile KNM-ER 1470, ex *Homo habilis*, poi *rudolfensis* e ora *Kenyanthropus rudolfensis*) pare invece appartenere a un ambito definito provvisoriamente *Praeanthropus* (più come collettore di fossili, nuvola di fantasmi, che non come genere vero e proprio, esattamente come succede per *Homo habilis*, il cui status tassonomico è sempre più incerto), inserendosi direttamente nella linea che avrebbe portato al genere *Homo*.

3

Il fasullo primato del cervello

Tutto questo bel rinominare ha a che vedere sia con la stazione eretta⁴, sia con il concetto di “umanità”, intrinseco nel termine *Homo*, che vedrebbe gli australopithecini come lontani cugini dell’uomo. Al riguardo, sottolineo un pregiudizio espositivo: in tutti i musei, come anche nei libri di testo e nei media, si dà grande rilievo ai crani degli ominidi, trascurando il resto dello scheletro. Questo stabilisce un fasullo primato del cervello e, in modo sottinteso, della cultura sulla biologia negli ambiti dell’evoluzione umana.

Il fatto è metodologicamente scorretto e antropocentrico (l’evoluzione è un processo olistico, in cui nessuna parte prevale sull’altra, così come, per quanto riguarda il calcolo dell’area di un rettangolo, il lato lungo non conta più del lato corto). Dato che è assai probabile che i nostri più antichi antenati, alle condizioni iniziali del sistema (assai sensibile a esse), fossero distinguibili più per gradi fisiologici di differenza che non per livelli culturali (d’intelligenza), ritengo che il raggiungimento e mantenimento del bipedismo (e quindi tutti i reperti postcraniali) costituiscano i “motori di ricerca” a cui indirizzare le domande e le curiosità sull’evoluzione umana. Meno crani o pseudoutensili e più passeggiate insieme agli ominidi.

Se, apparentemente, le ricostruzioni ambientali paiono più certe, risulta invece assai difficile individuare habitat e nicchie ecologiche per le varie specie di ominidi, soprattutto se si trascura la trappola percettiva e cognitiva del rapporto dei fossili e dei manufatti con il luogo di ritrovamento. Dato che la fossilizzazione avviene solo in condizioni particolari e in presenza di acqua a pH non acido, i nostri reperti paleoantropologici proverranno sempre da località con tali caratteristiche (in presenza di idrografia a bassa energia), ma le varie specie, molto probabilmente, si muovevano su territori assai più ampi e variati, con sovrapposizioni tali da non permettere una chiara distinzione comportamentale o di foraggiamento tra gli ominidi (neppure l’analisi dei denti può stabilire confini certi di nicchia). Un tale *range* operativo delle varie specie di ominidi (anche quelle che non ci sono pervenute sotto forma fossile, ma che andrebbero in qualche modo suggerite, in quanto fattori limitanti di livello probabilistico) porterà necessariamente a notare come esse vivessero negli stessi ecosistemi nello stesso tempo. In sostanza, le prove fossili esistenti ci porterebbero a concludere che l’evoluzione umana ha avuto inizio in Africa, tra i 10 e i 5 milioni di anni fa, in qualche luogo della Rift Valley. Uno scienziato *hard* (magari non un paleoantropologo o uno sto-

rico) non dovrebbe farsi ingannare: sarà pur vero che i più antichi fossili di esseri analoghi, se non proprio simili, all'uomo moderno sono stati trovati in Africa, ma questo ci dice solamente che in quelle zone dell'Africa la fossilizzazione è stata ottimale⁵, l'uso del suolo meno intensivo, l'erosione più benigna e la ricerca più attenta. Per quanto ne sappiamo *davvero*, l'ominazione avrebbe potuto avvenire fuori dall'Africa. Ecco l'utilità di Darwin (che ipotizzava l'origine dell'uomo in Africa): il documento, di per sé, non conta. Occorre studiare i processi. La verificabilità dell'evoluzione umana non si trova nei resti fossili. Il meccanismo specifico che causa i cambiamenti (attraverso mutazione, selezione e adattamento) può essere osservato e verificato. La biologia evolutiva e la paleoantropologia (per non dire della Storia) saranno pure scienze *not-hard*, ma tale condizione vale anche per buona parte dell'astronomia e tutta quanta la fisica cosmogonica: il processo viene narrato, ma il meccanismo operativo è verificato.

A tale riguardo, sono interessanti i nuovi approcci metodologici della genetica e della biologia molecolare. Purtroppo, le procedure si basano su un postulato astorico, secondo il quale il passato si comporta come il presente. Alla confusione contribuiscono i paleoantropologi con strane forme di compromesso sui reperti fossili confrontati con i risultati estrapolati dalla biologia molecolare.

All'apparire dei primi "orologi molecolari", che datano la divergenza da un comune antenato di uomo e scimpanzé a circa 4 milioni di anni fa, contro i 7 suggeriti dai fossili, si è deciso di accettare una data che andasse bene per tutti: intorno ai 5 milioni di anni. Questa è un'extrapolazione scientificamente inaccettabile, in quanto compara, come si diceva in aritmetica, "patate con carote". Le opzioni sono due: o mentono i fossili (e allora hanno ragione i biologi); o sono fasulli i dati genetici (e allora hanno ragione i paleontologi); o hanno torto tutti e due (eventualità assai probabile). Allora occorrono nuove misure che tengano conto di metodi integrati di analisi, tra cui non trova certo posto scientifico la media aritmetica.

4

L'importanza scientifica dei manufatti

Abbiamo, però, qualcosa che affermiamo essere concreto. I manufatti sono l'unica cosa che ci resti della cultura degli ominidi, dato che, come si dice, «il comportamento non fa fossili». Si tratta quasi sempre (almeno per gli stadi più antichi) di oggetti in pietra lavorata. Alla luce delle più moderne metodologie, non è possibile autorizzare alcuna definizione di operatività di tali manufatti, né utilizzare il loro supposto "stile tecnologico" per definire gruppi o aree culturali del Paleolitico. Non si può neppure affermare, se non a partire da meno di centomila anni fa, che tali oggetti fossero utensili in senso proprio, a qualcosa dovevano pur servire, ma non siamo attualmente in grado di precisare il loro uso, né il valore reale per la vita quotidiana.

L'amigdala bifacciale, per esempio, potrebbe aver avuto maggiori valenze di strumento linguistico-simbolico che non di oggetto per scuoiare un animale. La costruzione di questi oggetti richiede un algoritmo ripetitivo. L'analisi al computer di questo algoritmo permette di scoprire che per realizzare un'amigdala

bifacciale a tre simmetrie occorre una sequenza operativa che corrisponde a quella per calcolare la radice quadrata di -1 che, come sappiamo, è un numero immaginario. Probabilmente questi oggetti non sono che un prodotto collaterale rispetto alla produzione di schegge utili per tagliare la carne da animali morti. In seguito, i nuclei vennero lavorati per ottenere i bifacciali. Sono state però rinvenute anche amigdale di enormi proporzioni.

Secondo personali osservazioni, sperimentazioni e ipotesi, la produzione di molti di questi utensili non utilizzati potrebbe rappresentare una fase di preadattamento al linguaggio: l'area di Broca, preposta al linguaggio, era già presente in *Homo habilis*, il più antico fabbricatore di utensili in pietra, più di 2 milioni di anni fa, anche se tale specie non era anatomicamente in grado di parlare, data la conformazione della laringe. Recuperando ex attamenti psichici e anatomici, la tecnologia su pietra diverrebbe una sorta di esercizio inconscio per lo sviluppo di una lingua pensata e subvocalizzata che potremmo definire "mentalese". La narrazione delle origini avrebbe inizio (e con essa la Storia) con un trasferimento di informazione dalla mano al sasso. Dal sasso alla mente. Dalla mente alla lingua. Dalla lingua al linguaggio. Dal linguaggio alla comunicazione con i propri simili.

Di conseguenza, anche i manufatti dovranno essere contenuti in nuvole di fantasmi, analogamente ai reperti e alle ricostruzioni anatomico-ambientali dell'ominazione, in modo da fornire percezioni e risposte plurime al docente-discente, invitato a sperimentare, per saperne di più, gli atelier di archeologia sperimentale.

Come avviene per le specie, anche il tempo, l'ambiente della Storia, dovrebbe essere considerato per *quanta*, più che attraverso la classica rappresentazione analogica. Per esempio, il "pacchetto 4-3 milioni di anni fa", preso nel suo insieme, vede il diversificarsi delle specie di australopiteci e, forse, l'accompagnamento minoritario del *Praeanthropus*: ecco un tema che può essere vissuto globalmente, senza dover collocare i reperti in punti "esatti" del tempo, cogliendo solo tendenze e non elementi terminali di processo (come, inevitabilmente, appaiono i reperti e le ricostruzioni sistemati in precisi punti del percorso-linea del tempo). Questo approccio a blocchi troverebbe riscontro nella scala logaritmica che il tempo assume nel cervello umano: più il tempo è lontano e più lo si percepisce compresso. Il nostro "pacchetto 4-3 milioni di anni fa" contiene, per la nostra mente, un'infinitesima quantità di eventi rispetto al "pacchetto 1.000 anni fa" o "una settimana fa". La preistoria deve basare le sue rappresentazioni del tempo facendo ogni sforzo per adeguare il reperto alla percezione del docente-discente (compressione del tempo) e costui alla struttura del reperto (non *hic et nunc*, ma frutto e motore di processo).

5

Un nuovo concetto: la preistoria vivente

Utilizzando l'analogia, gli studiosi di preistoria hanno cercato di ricostruire il comportamento degli ominidi del passato ricorrendo ai modelli dei Primati attuali e dei cacciatori-raccoglitori. Le popolazioni a interesse etnologico non sono avulse dalla Storia. Ogni loro rappresentazione, pertanto, deve tener conto

dell'evoluzione culturale interna e della (da sempre) amplissima rete di contatti che individui e gruppi hanno mantenuto con altri individui e gruppi. L'atomizzazione delle popolazioni, l'invenzione della tradizione e la definizione antropologica (riduzionista e pseudoscientifica) di "tribù" chiaramente identificabili nel *continuum* genetico della specie umana attuale, sono falsificazioni della realtà e costrutti politici. La narrazione degli antropologi di storie provenienti da mondi alieni è frutto di traduzione e, come tale imperfetta ("traduttore-traditore", con terminologia tratta dalla più moderna antropologia, sia per quel che riguarda gli etnografi sia per quanto concerne gli informatori, oggi definiti co-narratori o intermediari). La preistoria vivente riflette un pregiudizio ascientifico.

Vorrei introdurre due recenti acquisizioni metodologiche della paleoantropologia: il concetto di ex attamento e quello di sciame. Tutti sanno (o credono di sapere) cosa sia un adattamento: una trasformazione anatomica (o comportamentale, se parliamo di evoluzione culturale) di risposta in funzione di una variazione ambientale. Contrariamente alla leggenda, l'evoluzione non ha interesse per gli adattamenti. Sono le mutazioni casuali (e non causali) quelle che garantiscono a una specie l'evoluzione. Darwin non lo sapeva, ma solo gli anormali, i non adatti, possono evolversi. Ai normali, anche se ben adattati, non rimane che l'estinzione. Il fatto che una caratteristica psicoanatomica entri nel meccanismo dell'evoluzione dipende dal numero di potenziali ex attamenti, strutture inutili e inutilizzate che, per ragioni non teleologiche o causali, "vengono buone" a una certa popolazione (non a tutta una specie) al momento della trasformazione ambientale. L'evoluzione, come la Storia, va a pescare dove capita, per interferire con il tempo e con il contesto.

Parassitismo e simbiosi, prodotti tipici della co-evoluzione, sono la base del mutamento evolutivo: i batteri hanno dato origine ai primi nuclei cellulari inghiottendo altri batteri. Di conseguenza vi sono infiniti sistemi di co-evoluzione con n forme di vita implicate. È uno sciame. Per i programmatori informatici, il termine "sciame" indica una popolazione di agenti virtuali che agisce di concerto per risolvere un problema fondandosi sull'intelligenza distribuita. Un po' come succede alle popolazioni umane, dove il termine "cultura" non indica altro che il modo in cui un gruppo risolve i propri problemi e trasmette tali soluzioni alle generazioni future (evoluzione culturale). Quando un programma di intelligenza distribuita cade in una *impasse*, lo stallo è temporaneo: in tempi indefiniti, le influenze ambientali aleatorie inducono alcune unità all'azione, con coinvolgimento successivo delle altre. Di conseguenza, i sistemi attraversano un lungo e lento periodo iniziale seguito da uno sviluppo sempre più veloce (*punctuated equilibria*). Gli algoritmi genetici che simulano la riproduzione per raggiungere la soluzione di un problema richiedono dalle 500 alle 5.000 generazioni per giungere all'ottimizzazione. In un contesto come quello delle popolazioni umane così simulate (ambiente multiagente), con il passare del tempo si nota come alcuni agenti, per un conflitto tra motivazioni diverse, comincino a comportarsi in modo inadeguato. L'ambiente si trasforma, ma loro non sembrano rendersene conto e continuano ad adottare modelli superati. Il loro comportamento non riflette più la realtà: sono invischiati nel passato. L'evoluzione elimina tali agenti. Alcuni programmi hanno un modulo di mietitura. Si tratta di programmazione dal basso verso l'alto e non per insiemi di regole a tutto il si-

stema: il programma definisce il comportamento dei singoli agenti al livello strutturale più basso, ma il comportamento del sistema nel suo insieme non viene definito ed emerge come risultato di centinaia di piccole interazioni che si verificano al livello inferiore. Così funziona l'evoluzione di Darwin: un'attività apparentemente evoluta trae origine da singoli componenti stupidi. Uccelli e pesci che formano sciame non hanno alcun leader: rispondono tutti insieme, con un comportamento finale organizzato, a stimoli semplici. I singoli uccelli, inoltre, non sono geneticamente programmati per il comportamento collettivo: non ci sono collegamenti materiali, nel cervello, che, in determinate condizioni, dia l'ordine di formare uno stormo. Il comportamento collettivo emerge come effetto di regole semplici e di basso livello. Regole del tipo: «Resta vicino agli uccelli più prossimi senza urtarli». Poiché deriva da regole di basso livello, la formazione di uno stormo viene detta "comportamento emergente": esso non è programmato all'interno di ciascun membro del gruppo stesso. Il comportamento emergente è però instabile: il programma diviene infantile, imprevedibile e distratto. Arriva l'estinzione. Si potrebbe pensare all'essere umano come a uno sciame di sciame, poiché ogni parte dell'organismo è uno sciame a sé. La ricombinazione sistemica di questi sciame-organo (messi insieme da sciame-cellule) elabora lo sciame-corpo dell'ordine superiore. Il controllo del nostro comportamento non si esercita solo a livello cerebrale, ma emerge da tutto il corpo. L'evoluzione del comportamento dello sciame dipende dall'apprendimento pregresso. Si tratta di una caratteristica dei sistemi distribuiti e di ogni forma di evoluzione, la quale può essere considerata una sorta di apprendimento. Darwin dà regole semplici, come la Storia.

Il biologo evoluzionista Robert Foley⁶ ha scritto: «Se avessimo avuto il grande privilegio di osservare in prima persona le origini della nostra specie, saremmo stati colpiti da un fatto: non accadde nulla di veramente importante».

Note

1. M. Landau, *Narratives of Human Evolution*, Yale, London 1993 (l'edizione del 1993 sul catalogo Yale risulta di Marie L. Landau, mentre quella del 1991 è confermata di Misia...).

2. L. P. Hartley, *The Go-between*, Hamish Hamilton, London 1953.

3. Cfr., per esempio, la teoria detta *East Side Story* sulla Rift Valley e la scoperta, in Ciad, di *Australopithecus babr-el-ghazali*, assai simile ad *afarensis*, a 2.500 km di distanza.

4. Personalmente ritengo vi siano due modi distinti di bipedismo, evolutisi indipendentemente: quello di *Australopithecus*, di origine arborea, e quello di *Homo*, di origine terrestre.

5. Cfr., tipicamente, il perfetto pH dei laghi alcalini della Rift Valley o delle caverne sud africane.

6. R. Foley, *Humans before Humanity*, Blackwell Publishers, Oxford 1995 (trad. it. *Gli umani prima dell'umanità*, Editori Riuniti, Roma 1999).

Il Vicino Oriente antico

di *Mario Liverani**

Parlare del Vicino Oriente antico nell'ambito dell'insegnamento della storia nei programmi scolastici italiani può far correre il rischio – o cadere nell'equivoco – dell'esotismo e dello specialismo. Per evitare questo rischio e questo equivoco cercherò di iniziare da un discorso più generale, relativo al problema della storia nel suo complesso, inquadrandovi, ove opportuno, il caso dell'antico Oriente nella misura e nei modi in cui ciò mi sembri equo e opportuno. Credo occorra distinguere due discorsi di livello diverso. Il primo livello, culturalmente “alto”, riguarda le tendenze e la funzione dell'insegnamento della storia nella società italiana d'oggi. Il secondo livello, più pratico e politico, riguarda le attuali politiche ministeriali su questo problema.

I

Lo studio della storia in Italia

Iniziamo dal livello culturale generale. Quando i programmi scolastici vennero impostati dallo Stato unitario, or è più di un secolo, si decise (o forse non lo si decise neppure, tanto la cosa sembrava ovvia) che lo scenario di cui occorreva ricostruire e insegnare la storia fosse l'Italia. Per Italia s'intendeva il complesso etnico-linguistico e geografico su cui venne impostato lo Stato nazionale, e dunque (stante la tardività della sua realizzazione politica) le premesse storiche delle tradizioni e dei valori su cui esso si fondava. Per la storia antica, i grandi eventi fondanti erano ovviamente costituiti dall'unificazione dell'Italia ad opera di Roma, e poi dallo sviluppo del suo glorioso e formidabile impero. Più indietro di Roma s'individuava nella Grecia classica il fondamento dei valori (libertà, democrazia) e delle discipline (arte e poesia, filosofia e anche storiografia) distintive di quel mondo europeo di cui l'Italia faceva parte. C'era anche una modesta attenzione al mondo biblico, come fondamento del cristianesimo, religione nazionale. E c'era una ancor più modesta curiosità per popoli vicino-orientali come i fenici e gli egiziani, portatori di elementi di civiltà nel paradigma allora imperante *Ex Oriente lux*. Questa impostazione era allora efficace nel perseguire due scopi: quello politico di consolidamento dello Stato nazionale, e quello culturale di fornire al cittadino colto le nozioni storiche indispensabili al suo orizzonte di attività.

* Università “La Sapienza”, Roma.

Oggi la situazione è diversa, e le esigenze sono mutate. Da un lato c'è stato un enorme allargamento degli orizzonti, dell'intensità di comunicazioni, della frequenza di spostamenti fisici di persone e cose, di complessità dei contatti interculturali e delle interazioni fra tradizioni diverse. C'è stata insomma la cosiddetta globalizzazione. E c'è stata (o almeno è in corso) l'unificazione europea, passo necessario in funzione appunto della globalizzazione e dei suoi ampliati orizzonti. Occorre che l'insegnamento della storia ne prenda atto sia in senso politico sia in senso culturale. In senso politico, al vecchio intento di consolidare l'unità nazionale devono subentrare, o almeno affiancarsi, gli intenti di consolidare la coscienza europea e di confrontarsi consapevolmente con mondi diversi. In senso culturale, l'italiano d'oggi non può più ignorare le storie, le letterature, le religioni, le culture insomma del resto d'Europa e del mondo intero. L'intensità o frequenza con cui a fine Ottocento un emiliano o un abruzzese avevano occasione di intrattenere affari fra loro, o di recarsi l'uno nella regione dell'altro, o viceversa di ospitare presso di sé un italiano d'altra regione, erano molto minori dell'intensità o frequenza con cui oggi un italiano fa affari con partner stranieri, va in vacanza all'estero, o incontra immigranti nel suo quartiere o nella strada in cui abita.

Naturalmente, nel suggerire che alla storia della nazione si sostituisca la storia del mondo (o dell'umanità, se preferite), non penso che tutto debba essere trattato con dosaggio indifferenziato. Come sull'asse del tempo il dettaglio storiografico sfuma man mano che ci si allontana dal presente, così avviene anche nello spazio, il parametro cui conformarsi essendo quello dell'interesse per il fruitore. Deve restare un nucleo forte d'attenzione per l'Italia, con una fascia media europea e mediterranea, e una fascia più sfumata sui paesi e le culture via via più lontane (lontane s'intende non in senso puramente spaziale, ma per minore intensità o importanza di rapporti). Ma senza un deciso allargamento d'orizzonti si rischia di formare cittadini non in grado di interagire con il mondo esterno in maniera consapevole e adeguata, in tutto il ventaglio delle loro situazioni di vita: dai rapporti di lavoro alla fruizione delle vacanze.

2

L'importanza di "storia locale" e "storia regionale"

D'altro canto, come conseguenza e contraccolpo della globalizzazione, c'è oggi anche un'importante tendenza al localismo, al regionalismo, all'etnicità. Il contraccolpo è inevitabile, per due ragioni:

1. perché in un mondo drasticamente allargato l'individuo ha bisogno di punti di riferimento più vicini e a lui più accessibili e familiari;
2. perché la globalizzazione comporta un appiattimento e una perdita di valori e tradizioni che vanno invece salvaguardate, se non altro (come avviene in agricoltura) come serbatoio di una ricchezza di scelte e di possibilità di ripensamento e di recupero.

Anche il localismo deve trovare il suo spazio nei manuali di storia, sia come concetto generale sia come approfondimento settoriale.

Ricordo che una decina d'anni fa proposi informalmente (ma nessuno mi diede retta) che nell'insegnamento scolastico della storia, al manuale di base di storia italiana, con elementi di storia europea e mondiale nel senso detto sopra, si affiancassero due serie di supplementi: uno di storia regionale, in modo che lo studente – poniamo caso sardo o friulano – avesse informazioni più mirate e ricche sulla storia e sulle tradizioni, sui monumenti e sulla cultura della sua regione e della sua città; e uno di storia “etnica” (anche se il termine non è appropriato), in modo che lo studente figlio d'immigrati – poniamo caso eritreo o albanese o filippino – avesse analoghe informazioni sul suo paese d'origine, sui processi storici e sul valore delle tradizioni della sua gente.

Mi si dirà che aggiungere al già gravoso “peso” della storia nazionale altri due “pesi” analoghi, e dunque triplicare la materia storica, è incompatibile con i limiti di tempo e d'impegno di cui un qualunque programma scolastico deve tenere conto in maniera realistica. E qui entriamo dunque nel secondo livello, quello più pratico e attuale dei programmi ministeriali. Ma la risposta è ovvia: non c'è un modo solo, un solo livello di dettaglio, per insegnare la storia. Gran parte dello spazio che i manuali scolastici dedicano alla storia è occupato da notizie “evenemenziali”, da date e nomi, battaglie e trattati, che lo studente fatica a memorizzare (quando non vi rinuncia già in partenza), che hanno scarso o punto valore culturale, e che rischiano di oscurare col loro “rumore” il “messaggio” dei grandi fenomeni storico-culturali che pure sono inclusi nei buoni manuali.

3

Un approccio globale allo studio della storia

Una storia globale non è necessariamente più grande di una storia nazionale, è semplicemente qualcosa di diverso. Volendo si può scrivere la storia del mondo in 100 pagine: ovviamente rinunciando al livello evenemenziale e individuando le linee portanti dello sviluppo tecnologico e culturale, le grandi cesure innovative, i grandi fenomeni strutturali. Si può anzi proporre che una fondazione bancaria, che non sappia cosa fare di meglio del suo denaro, bandisca un concorso, magari riservato ai giovani: scrivete la storia del mondo in 100 pagine (sarebbe interessante vedere le soluzioni proposte).

Ma per tornare alla domanda iniziale, quale posto avrebbe, o meglio quale funzione dovrebbe svolgere il Vicino Oriente antico? Lasciamo da parte l'aspetto del localismo, ove ovviamente lo studente siciliano è più interessato a saper qualcosa dei fenici che non lo studente lombardo; e lasciamo da parte anche l'aspetto dell'etnicità, dove la storia antica dell'Egitto o della Turchia entrerebbe quando opportuno sullo stesso piano di quella di altri paesi. Ma nella storia globalizzata l'antico Oriente avrebbe un ruolo enorme da svolgere. Non perché esso rappresenti (come pure è stato fatto notare) una metà della storia testualmente documentata dell'umanità: dal 3000 al 500 a.C. – da Uruk alle guerre persiane – sono due millenni e mezzo, quanti dal 500 a.C. ad oggi. Non è solo questa la ragione. La ragione è che in questa “prima metà della storia”, e già a monte di essa nella preistoria della stessa regione, si verificarono alcune delle tappe

più importanti di quei processi (storici appunto) che hanno segnato lo sviluppo dell'umanità. Queste innovazioni, pur essendosi verificate più volte e in più luoghi nel corso della storia dell'uomo, sono però particolarmente ben documentate, proprio al momento della loro prima formulazione, nell'antico Oriente che dunque resta l'occasione privilegiata per parlarne. Ed è dall'antico Oriente che tali innovazioni sono giunte a noi, mediante percorsi anche contorti e attraverso ulteriori modificazioni, ma comunque stabilendo con noi un rapporto non solo strutturale ma anche propriamente storico.

Tipico è il caso della rivoluzione neolitica, ovvero del passaggio dalla consumazione di cibo come disponibile in natura (raccolta, caccia e pesca) alla produzione di cibo mediante tecniche agricole e di allevamento. Questo processo, centrale nella storia umana, è esemplificabile al meglio nell'antico Oriente, poiché il caso europeo è secondario (e dunque non consente di individuare i fattori originari) e altri casi extraeuropei sono ben meno noti. Il complesso delle piante e animali utilizzati nella nostra cucina tradizionale deriva da quella rivoluzione neolitica e non da altre: cereali, legumi, ovi-caprini, bovini. Poi si aggiunsero, sempre dal Vicino Oriente, vite e ulivo, nonché asino e cavallo per il trasporto. Molto più recenti sono gli apporti da altre rivoluzioni neolitiche, verificatesi altrove (America, Asia meridionale). E la rivoluzione neolitica non è solo una selezione di piante e animali addomesticati, è anche la costituzione di strutture familiari e sociali che rimarranno assai persistenti; è persino la messa a punto di un paesaggio agrario: il campo, l'orto, il pozzo, l'aia, il canale di irrigazione. Lo studente deve sapere a quale profondità cronologica risalgono questi elementi, in quale contesto furono messi a punto, e quale ne fu l'effetto per la crescita demografica ed economica.

Si potrebbero fare molti altri esempi, sempre nel settore delle tecnologie: la metallurgia del rame e del bronzo, poi quella del ferro, la lavorazione del vetro, l'uso del carro a quattro ruote da trasporto e poi di quello leggero a due ruote, e tanti altri apporti tecnici nascono nel Vicino Oriente, o almeno è lì che sono prima e meglio documentati.

Ma gli apporti maggiori riguardano il campo dell'organizzazione sociale e politica. La cosiddetta "rivoluzione urbana" segna la messa a punto di alcuni degli elementi fondamentali e più persistenti della nostra civiltà:

- la città intesa come insediamento umano dotato di complessità organizzativa interna (molteplicità di funzioni, gerarchia dei poteri decisionali);
- lo Stato inteso come comunità politica che si assume il monopolio della gestione delle risorse e delle responsabilità all'interno di un territorio;
- gli strumenti operativi dello Stato: gli organismi collegiali e le gerarchie amministrative, la burocrazia e la fiscalità, la scrittura e l'archivio, la tenuta di magazzino e il bilancio finanziario, e ancora la scuola scribale e la biblioteca, la codificazione giuridica e la promulgazione di editti.

Il caso della scrittura è di particolare rilievo, perché dall'antico Oriente ci vengono sia la scrittura in quanto tale sia, poi, quella particolare forma che ne è l'alfabeto (e persino la forma delle lettere e la loro sequenza mnemonica).

E nel settore delle strutture propriamente politiche occorre almeno citare l'organizzazione provinciale, l'idea di impero universale, il dispotismo, ma anche, più

in generale, la regalità, il palazzo reale, il tempio come organizzazione non solo di culto ma anche di gestione sociale ed economica. E nel settore economico tutte le pratiche creditizie e di pagamento dilazionato nel tempo e nello spazio, le ragioni di scambio, i prelievi fiscali di tipo percentuale, il metallo pesato come strumento del calcolo comparato dei valori, e infine la moneta. Senza dimenticare la schiavitù personale a sconto di debiti, o il lavoro coatto a servizio dello Stato.

C'è poi tutto il settore delle scienze, in particolare della matematica e dell'astronomia, col calcolo del tempo (le cui divisioni ancora oggi seguono il sistema sessagesimale di origine babilonese, anziché quello decimale), e delle pseudoscienze di carattere magico (ancora oggi usiamo i segni dello zodiaco e gli oroscopi natali di origine babilonese).

E c'è infine tutto il settore religioso. Non solo la funzione del tempio, del sacerdozio, l'insorgere del politeismo (in rapporto alla strutturazione complessa della società che è il portato della rivoluzione urbana), le forme del sacrificio, della preghiera, della festività, i concetti di peccato e di redenzione si colgono al meglio nell'antico Oriente. Ma poi è da lì che si diffondono le religioni di tipo etico, il monoteismo, nonché il dualismo religioso. Ma soprattutto è da lì che ci viene la nostra stessa religione storica, il cristianesimo sviluppatosi dal giudaismo.

Questo abbozzo di inventario⁴ è senza dubbio incompleto, ma dà già un'idea della ricchezza e complessità degli apporti delle civiltà dell'antico Oriente alla nostra cultura. Si tratta talvolta di apporti precisi e puntuali, ma anche e soprattutto delle strutture organizzative basilari della società umana complessa. E nel quadro vanno inserite anche certe problematiche che segnano profondamente la cultura europea moderna (come la contrapposizione tra Oriente e Occidente, o l'ambientazione storica della Bibbia), e che si collocano o si riferiscono all'ambito storico dell'antico Oriente.

Ma naturalmente un puro e semplice inventario non farebbe che perpetuare il vecchio mito *Ex Oriente lux*. Occorre dunque globalizzare l'approccio, assimilando la nozione che di "rivoluzioni urbane" (tanto per fare un caso) ce ne sono state diverse, tra loro connesse in vario modo, e che la trasmissione del modello "città" dall'antico Oriente all'Europa non è che un segmento (neppure univoco) di una complessa rete di rapporti. Se per noi la rivoluzione urbana del Vicino Oriente è quella più significativa perché storicamente connessa con noi, ciò non toglie che per una comprensione del fenomeno occorre tenere presenti anche le altre urbanizzazioni, primarie e secondarie, con tutte le loro peculiarità e i loro rapporti reciproci (anche le peculiarità e i rapporti che apparentemente non ci toccano). La comprensione del fenomeno diventa insomma più importante del dato spazio-temporale.

Se anche in questa nuova prospettiva l'antico Oriente conserva un ruolo preminente, è perché la densità della documentazione (archeologica e testuale) ne fa il laboratorio meglio attrezzato per lo studio dei fenomeni storici nelle fasi di più remota antichità. Per comprendere il fenomeno della scrittura, le origini del sistema mesopotamico o di quello egiziano sono i laboratori più efficaci, non solo perché storicamente connessi (attraverso la scrittura alfabetica) alla nostra scrittura, ma anche e soprattutto perché ne abbiamo informazione assai più ricca che

non per la scrittura cinese o maya. A questo punto, parlando di “laboratorio”, s’innesta anche la questione delle cosiddette “forme semplici”: per studiare un fenomeno storico, che è sempre complesso, bisogna isolarne (come fanno gli scienziati) gli elementi costitutivi, uno per uno, e questi elementi costitutivi sono più facilmente visibili nelle situazioni meno complesse, come sono quelle delle società arcaiche e delle fasi iniziali d’esistenza di un dato fenomeno. L’antico Oriente è in questo senso un laboratorio adattissimo per lo studio delle istituzioni civili, delle procedure amministrative in agricoltura o nel commercio, della comunicazione e della propaganda politica, e di tanti altri elementi che in seguito, già nel mondo classico, diventano molto più sofisticati e storicamente condizionati.

Inoltre, per allontanare il rischio del vecchio mito *Ex Oriente lux*, occorre valorizzare le specificità delle culture ricettrici, la loro capacità di riformulare gli apporti, occorre insomma configurare processi d’adattamento più che di trasmissione. La differenza non è di poco conto, perché segna il passaggio da una visione monocentrica a una globalizzata.

La visione monocentrica, formulata nell’Ottocento, individuava l’asse portante della storia in senso eurocentrico: un’asse molto selettiva perché imposta sull’Europa moderna quale punto d’arrivo, attraverso la trasmissione della fiaccola della civiltà da un tedoforo all’altro. Dunque dall’antico Oriente si passava alla Grecia, a Roma, al Medioevo cristiano, alle esplorazioni geografiche, alla rivoluzione industriale, alla conquista coloniale del mondo come un itinerario rettilineo, ignorando come privo di senso tutto ciò che non si finalizzava all’esito del processo stesso. Il Vicino Oriente, considerato il primo tedoforo, usciva poi dalla scena come irrilevante (come cioè se la sua storia antica fosse premessa della nostra e non di quella del mondo islamico), per rientrarci saltuariamente e occasionalmente per interferenze minori (le Crociate, i turchi).

La visione globalizzata invece, formulata in fase di decolonizzazione alla metà del secolo scorso, ma poi riadattata alle esigenze del neocolonialismo economico, rinuncia all’asse portante, e cerca di individuare i processi e le strutture portanti del divenire storico di tutta l’umanità, dando pari dignità a tutti gli attori – dunque ai ricettori quanto agli innovatori – e pari valore a tutte le tradizioni culturali – dunque a quelle egemoni ed espansionistiche quanto a quelle rimaste più circoscritte. È in parte un’illusione, una propaganda, un adescamento dei mercati di destinazione, ferma restando l’egemonia dei produttori. Ma comunque, per l’eterogeneità dei fini, è un passo avanti verso una storia più diffusa e più equilibrata.

4

Due nuove proposte

Vi sono idee “forti” relative all’inventario sopra delineato.

1. La prima riguarda gli elementi tecnologici e culturali. Immaginiamo di guardarci intorno nell’ambiente in cui viviamo – la stanza in cui siamo, la città in cui viviamo, la campagna che ci circonda. Oppure chiediamo ai nostri studenti di guardarsi intorno, e di registrare cosa vedono. Ogni oggetto che vediamo ha una sua storia. Il tavolo ha una sua storia; il bicchiere, il libro, l’orologio, la strada, il

mercato, il campo, la pecora, l'olio d'oliva, tutti hanno una loro storia, che ci riporta a un passato più o meno lontano, e spesso all'antico Oriente. Il complesso di queste storie settoriali è la nostra cultura, e la Storia con la "S" maiuscola è la ricostruzione dei processi formativi della nostra cultura. Se date e nomi sono difficili da ricordare, perché in fondo non sono essenziali né coinvolgenti, invece la storia delle cose, come la storia delle parole, ci interessa direttamente.

2. La seconda annotazione riguarda gli elementi non materiali della cultura, le istituzioni e le idee, dove pure si può tentare lo stesso approccio, naturalmente in forma più complessa. Famiglia e scuola, legge e guerra, dispotismo e democrazia non sono valori assoluti, hanno anch'essi una loro storia, una storia specifica per ognuno di essi. Voglio fare un solo esempio, di viva attualità ma inserito in una lunga e complessa vicenda: la contrapposizione tra Oriente e Occidente, la questione dello scontro di civiltà ha una storia molto precisa, di cui occorre conoscere le radici e gli sviluppi per poterne meglio comprendere le ragioni e valutarne le prospettive. La contrapposizione si coagula con le Guerre Persiane, all'inizio del V secolo a.C.; ma non nasce all'improvviso. Ne esistono le premesse nella diversa configurazione politica fra un Oriente impostato su Stati centralizzati di scala regionale e un Levante impostato su città-Stato autonome. Gli imperi "dispotici" (assiro, babilonese, persiano), con la loro aspirazione al dominio universale, conquistarono progressivamente quasi tutto il Levante. Ma la parte residua di esso, la Grecia, diede vita a un grande moto di reazione e individuò le ragioni della sua resistenza in fattori di ordine politico e morale: la libertà, la democrazia, la razionalità, il mercato, contrapposti ai non-valori dell'asservimento, del dispotismo, della magia, della redistribuzione. Si può studiare lo sviluppo del problema dall'età del bronzo e fino alle guerre persiane, come si possono ancor meglio studiare le successive vicende che portarono la contrapposizione (inizialmente limitata al Mediterraneo orientale) a diventare fenomeno mondiale, a caricarsi di ulteriori valori (etnici, religiosi) che inizialmente le erano estranei, e anche a rivisitare di quando in quando le più antiche formulazioni in funzione del presente. Non si può capire tutto questo se non partendo dall'antico Oriente e poi – ben inteso – ampliando il quadro man mano che il fenomeno stesso si amplia e si complica.

5 Conclusioni

Per riepilogare quanto ho cercato di esprimere finora, potrei dire che anch'io «Ho fatto un sogno». Sogno un libro di storia che invece di avere un capitolo sull'uomo preistorico (di taglio più etnografico che storico), uno sull'antico Egitto, uno sui sumeri e gli assiro-babilonesi, e così via, abbia invece un capitolo sulla rivoluzione agricola, uno sulla rivoluzione urbana, uno sull'età del bronzo, e così via. Un libro di storia che, invece di soffermarsi sugli avvenimenti, si soffermi sulle istituzioni e sugli elementi culturali (la capra, l'aratro, il palazzo, l'alfabeto, il monoteismo, tanto per pescare dall'elenco degli apporti vicino-orientali) in rapporto al nostro stesso "inventario del mondo" e in rapporto ai pro-

blemi attuali, nostri e di coloro con cui veniamo a contatto. Un libro che invece di dare l'impressione che gli artefici della storia siano gli individui eroici e i popoli in competizione feroce, dia invece l'impressione che l'umanità tutta sia protagonista d'innovazioni e d'interconnessioni reciproche, in un processo senza fine d'adattamento all'ambiente e di messa a punto e continua riutilizzazione delle risorse materiali e di quelle culturali e, in altre parole, umane.

Note

1. Per un maggiore approfondimento del tema cfr. M. Liverani, *La storia tra ricerca e didattica*, IPRASE del Trentino, 2003; B. de Gerloni, *La storia tra ricerca e didattica*, con contributi di Luciano Canfora, Alberto Cistola, Stefano Gasparri, Mario Liverani, Ernesto Passanti, Raffaele Savigni, Claudio Tugnali.

Mediterraneo polifonico: *xenoi* prima che *barbaroi*. Rappresentazioni greche del Mediterraneo antico

di Anna Beltrametti*

I Polifonie

Il titolo *Mediterraneo polifonico* può risultare criptico o, per lo meno, stravagante. In effetti non era pensato come titolo e deriva da un'espressione che ho usato scambiando alcuni pareri con l'amico e collega Antonio Brusa. Cercavo di mettere in risalto come il Mediterraneo, il mare interno degli antichi, che ora viene presentato come teatro del grande scontro di civiltà, fosse descritto dai greci, principalmente, come via di contatti, incroci, scambi di merci, di lingue, di pareri e di voci, di donne. Come, in altri termini, i greci si rappresentassero il Mediterraneo (in senso stretto di Egeo e in quello lato, compreso tra le colonne d'Ercole e il Ponto) solcato da rotte antichissime, via di comunicazione e non di divisione tra popoli alla lontana imparentati tra loro, scenario di forme di reciprocità di lunga durata, di matrimoni e di ospitalità che, occasionalmente, erano degenerate e potevano degenerare in ostilità.

Polifonico dunque, per evocare, in tempi di revisionismo genealogico (di puristica selezione delle radici che procede di conserva con la progressiva erosione dello spazio dedicato alla storia antica nelle scuole: conoscere meno per mistificare di più e meglio?), un'antica concertazione di suoni e, per estensione, di culture, in diretta opposizione al significato etimologico di *barbaros*. Il termine, chiaramente onomatopeico con decisa pertinenza linguistica, in greco antico è attestato soprattutto come qualificativo dei nomi *phoné*, suono o voce, e *glossa*, lingua. Appare dunque coniato per cogliere o, meglio, per riprodurre gli strani suoni e le cacofonie che le lingue non greche avevano per l'orecchio greco tutte le volte che lo incontravano. E si incontravano spesso greci e non greci, proprio sulle rotte del Mediterraneo, specie orientale, più facilmente percorribili degli accidentati territori peninsulari e insulari protesi nell'Egeo.

1.1. Il Mediterraneo e i signori della navigazione

Le caratteristiche orogenetiche – le basse profondità, l'articolazione delle coste e il numero delle isole che, specie nell'Egeo, emergono parallele e quasi comba-

* Università di Pavia.

cianti con la terra ferma – sono condizioni naturali determinanti per far convergere sul “Mare Superiore” l’attenzione delle grandi civiltà fluviali, Mesopotamia ed Egitto. Questa civiltà che scambiano le loro merci nei porti della Siria già dalla fine del Terzo millennio, nei secoli della grande crisi della civiltà urbana del bronzo antico. E, dalla metà del Secondo millennio, gli imperi del bronzo tardo tendono a controllare territori sempre più estesi, moltiplicando i centri del potere (il caso più significativo è forse quello dei mitanni che nel nuovo assetto feudale spostano l’interesse verso il Mediterraneo, confinando Babilonia nella periferia del vasto impero), favorendo scambi sontuosi di entità e vastità inedite tra i palazzi dei sovrani più significativi, puntando sulle coste, spingendo l’ascesa del mondo Egeo e del Levante in particolare in cui hanno sede i signori della navigazione¹.

Questo progressivo affacciarsi delle civiltà antiche sul Mediterraneo², fino a farne il baricentro di veri e propri sistemi economico-culturali, è stato attentamente, forse anche enfaticamente, registrato da Fernand Braudel. Studioso dell’età moderna, specialista degli imperi mediterranei nel XVI secolo, ai tempi di Filippo II, Braudel aveva accettato nel 1968 l’invito dell’editore Albert Skira³ a esplorare, tra archeologia, preistoria e storia antica, il passato del mare di cui aveva studiato e narrato un tratto di storia più recente. Con toni che tradiscono un’attenzione più che puramente scientifica e riecheggiano la fascinazione per il Mediterraneo già avvertita da Gustave Glotz⁴, Braudel rileva le contraddizioni del mare uno e bino «diviso tra Nord e Sud, Est e Ovest», ma unificato da «un clima e da una vegetazione che si richiamano da Cadice a Beirut, dalla Provenza alla Crimea, da Gerusalemme alla Sicilia»; «inserito nel più vasto insieme di terre emerse del mondo: il grandioso, il gigantesco continente unitario euro-afro-asiatico, un pianeta di per se stesso, dove tutto ha circolato precocemente e gli uomini hanno trovato il grande scenario della loro storia universale, là dove si sono compiuti gli scambi decisivi»; il mare di cui «la grande storia ha fatto il suo ambito prediletto, Nord contro Sud, Est contro Ovest, il mare infinito che ha obbligato tutti a vivere insieme, ma come fratelli nemici»⁵.

1.2. Fratelli nemici

Nei suoi preliminari Braudel, senza specifici approfondimenti delle fonti antiche e quasi per intuito di mestiere, coglie nel segno: sulle sponde del Mediterraneo i conflitti si presentano come effetti della naturale convivenza e della concorrenza sui medesimi spazi.

In questa direzione interpretativa ci orientano quelle selezioni di antichissime rapsodie che costituiscono i poemi cosiddetti omerici. È noto: Omero – sarebbe più corretto parlare dei cantari epici che ci sono pervenuti sotto il suo nome e la sua autorità – non impiega il termine *barbaros-oi* né i suoi composti, se si esclude il controverso passo dell’*Iliade* (II 867) in cui sono definiti *barbarophónoi* i cari dell’Asia Minore⁶.

È meno sottolineato che i due poemi, quello della guerra e quello del ritorno difficile degli eroi, pullulano del termine *xenos*, dei suoi derivati e dei suoi

composti. Vorrei forzare un poco la mano e dire che *xenos* potrebbe essere considerata una parola chiave dei poemi a sottolineare il rapporto di reciprocità che sottende i racconti delle battaglie iliadiche e delle avventure che costellano il *nostos* di Odisseo. *Xenos* dunque, invece che *barbaros*, è la parola con cui i greci marcano l'epopea di quello che poi è stato riconosciuto e indicato come il primo, archetipico scontro di civiltà tra Occidente, Grecia, e Oriente, Troia. *Xenos* per noi, nelle nostre traduzioni, vale *straniero* o *ospite*, a seconda dei contesti. Per correttezza bisognerebbe ricordare che la parola definisce un vincolo di forte tenuta, il patto di *ospitalità*, che gli antichi stabilivano tra persone e gruppi non legati tra loro da parentela né da continuità-contiguità territoriale e sancivano sul piano delle istituzioni con *scambi di doni* implicanti obblighi precisi non solo per i contraenti, ma anche per i discendenti del loro *genos*.

Emile Benveniste, nel vocabolario delle istituzioni indoeuropee⁷, inserisce il termine greco *xenos* nella serie funzionale che comprende il latino *hostis* con il suo composto *hospes* (**hosti-potis*, il signore dell'ospitalità) e il suo corrispondente gotico *gasts*: il composto *hospes* avrebbe potenziato e poi sostituito l'originario *hostis* dal momento in cui il termine di base sarebbe passato a designare non più la relazione di scambio, ma quella di esclusione e di ostilità, dunque il nemico, con uno slittamento semantico parallelo a quello di *xenos*, prima nome dell'ospite e poi dello straniero.

Il patto di *xenia* protetto da *Zeus Xenios*, nei poemi, lega le grandi famiglie della tarda età del bronzo da una costa all'altra dell'Egeo e vincola tra loro eroi dei due campi avversari: il vecchio e saggio Antenore nella *teichoskopia*, osservando dalle mura di Troia il campo acheo, ricorda di aver ospitato Odisseo e Menelao in ambasceria a Troia per il riscatto pacifico di Elena⁸; Diomede soprattutto, l'eroe greco figlio di Tideo, ascoltando la storia di famiglia del suo avversario Glauco, narra l'obbligo di ospitalità ereditato e antico, stabilito tra Eneo, il re dell'Etolia, il padre di suo padre, e Bellerofonte, padre di Ippoloco, padre a sua volta di Glauco⁹.

Le storie di famiglia e dei vincoli contratti impediscono ai due eroi di sfidarsi con le armi, ma anche richiamano antichi viaggi: Glauco dice di discendere dalla stirpe di Sisifo, figlio di Eolo, da antenati di Efira, nota successivamente come Corinto, e trapiantati in Licia in seguito alla cacciata del meraviglioso Bellerofonte accusato di insidiare Antea, la sposa di Preto signore dell'Argolide¹⁰. Glauco richiama parentele e nozze che legavano la Grecia e la Microasia, non luogo di barbari, ma approdo di greci dalla fine almeno del Secondo millennio e dal crollo dei regni micenei. Richiama vicende non rare nei miti: di Pelope, figlio di Tantalo (di Tantalo si conoscono culti sia nel Peloponneso sia in Lidia, sulle pendici del monte Sipilo)¹¹ e padre di Atreo, padre a sua volta di Agamennone il re dei re e capo dei capi greci, si diceva che avesse lasciato l'Asia portandosi grandi ricchezze¹² e, dopo le nozze fraudolente con la principessa di Pisa, Ippodamia, avesse consolidato la sua signoria sul Peloponneso di cui era eroe eponimo; di Eracle, delle sue peregrinazioni nei luoghi delle prove, e dei suoi discendenti, i numerosi rami di Eraclidi, si raccontava che si fossero disseminati nelle corti di tutta la Grecia e che avessero regnato anche in Lidia, dove si erano estinti con Gige, ucciso e

sostituito da Candaule, capostipite dei mermnadi e antenato di Creso¹³; di Perse, capostipite dei persiani, mito e storia tramandano che discendesse da Perseo, il fanciullo divino nato dalla principessa argiva Danae fecondata dalla pioggia d'oro di Zeus¹⁴.

E che altro significano i miti delle donne inseguite, o rapite, di Io che in fuga da Argo approda in Egitto dove dà alla luce Epafo dal tocco di Zeus, delle sue discendenti danaidi, figlie dell'egizio Danao insidiate dai cugini figli di Egitto, che invertono la rotta dell'ava e approdano in Argo?¹⁵ Di Europa, figlia del re di Tiro e sorella di Cadmo, al cui seguito Cadmo arriva in Grecia e fonda Tebe?¹⁶ Di Medea che approda in Grecia dalla Colchide al seguito degli Argonauti e sposa di Giasone?¹⁷ Di Elena, infine? Di Elena, la più celebre, che in alcuni contesti si dice rapita da Paride-Alessandro, cattivo ospite prima che nemico, accolto nella reggia di Sparta da Menelao a cui avrebbe sottratto la sposa approfittando della sua assenza¹⁸.

Nel linguaggio del mito, donne e terre-regni si implicano reciprocamente: alle nozze con una principessa, al ratto di una principessa o regina corrisponde quasi automaticamente o il rinsaldarsi di un'alleanza o il suo degenerare in rapporto ostile, in ogni caso, uno scambio. E i percorsi delle eroine mitiche, i racconti condivisi nella sostanza, anche se diversamente interpretati da persiani e fenici, da cui Erodoto¹⁹ dice di volersi allontanare, descrivono mappe che attraversano quel continente euro-afro-asiatico che converge sul Mediterraneo.

Un'ultima osservazione sui cantari del primo grande cosiddetto scontro di civiltà: greci e troiani condividono gli stessi culti e lo stesso Pantheon diviso tra divinità filoachee (Era, Atena, Posidone) e filotroiane (Ares, Afrodite, Apollo). Questo almeno vale per gli antichi aedi che, nei poemi, vediamo intrattenere le antiche corti del bronzo tardo – a Micene come a Itaca e presso i feaci²⁰ – e, secondo le fonti antiche, costituiscono le prime *gilde* proprio in Ionia, sulle coste microasiatiche.

1.3. Il posto dei barbari

A Tucidide²¹ non sfugge l'assenza dei barbari nei poemi. Subito dopo aver richiamato l'attenzione sulla guerra in corso e aver dichiarato il passato meno conoscibile e interessante del presente, nei primi passaggi del celebre sunto noto come *Archaiologia*²² Tucidide connette la mancanza del nome "barbari" con la mancanza di un nome che designasse unitariamente l'insieme dei greci. Danai, argivi, achei, i tre nomi che ricorrono nei poemi per nominare le forze di Agamennone, non sembrano a Tucidide coprire la molteplicità delle etnie (il nome di elleni, quello che si imporrà su tutta la Grecia, era, ai tempi di Troia, limitato ai compagni di Achille, venuti dalla Ftiotide, una regione della Tessaglia) che fino alla guerra di Troia non si erano impegnate in un'impresa comune, avevano migrato sul territorio greco scacciandosi reciprocamente dalle terre più ospitali e avrebbero trovato, secondo la tesi di Tucidide, stabilità e potenza solo con la navigazione e i commerci per mare, a partire dunque dalla prima, mitica talassocrazia cretese di Minosse per arrivare a quella ateniese consolidata con la lega delio-attica del 478.

Anche senza voler troppo sofisticare, quello che Tucidide rimarca nei poemi, nella consapevolezza degli aedi originari e dei rapsodi che ne hanno raccol-

to l'eredità, è l'assenza di un soggetto collettivo compatto sia greco sia troiano, ma anche della categoria antropologica di "barbarie".

Di barbari, in contrapposizione ai greci, si parla dopo le guerre persiane. Il primo testo che gioca su questa opposizione sono i *Persiani* di Eschilo, la sola tragedia di argomento storico a noi pervenuta e rappresentata nel 472 con la regia del giovane Pericle. Dopo la seconda guerra persiana e la vittoria di Temistocle su Serse a Salamina nel 480, i barbari sono i sudditi (*douloi*) del Gran Re persiano (*basileus*), privi di autodeterminazione e dunque perdenti rispetto ai *politai* greci, specialmente ateniesi, cittadini di uno Stato non soggetto alla volontà di uno solo, ma retto, almeno in via di principio, sulle regole dell'uguaglianza di tutti di fronte alle leggi (*isonomia*), dell'alternanza nelle cariche pubbliche, della libertà di scelta (*eleutheria*) e di espressione (*parresia*).

1.4. La nozione di barbaro

La nozione di barbaro affiora e si precisa nella cultura greca, specialmente ateniese, dopo la seconda e definitiva vittoria sui persiani e in parallelo con il costituirsi di una nozione di grecità sempre più atenocentrica; dipende meno dalle conoscenze etnografiche e moltissimo dal progetto politico, di città e di uomo, che Pericle aveva promosso nella *pentecontaetia*, nei cinquant'anni che intercorrono tra la costituzione della lega e i prodromi della guerra del Peloponneso. In altre parole, il termine *barbaros* e *barbaroi*, sostantivato e divenuto nome da qualificativo, nei suoi contesti più antichi e celebri, la drammaturgia eschilea e le *Storie* di Erodoto, assume connotazioni principalmente politiche e discrimina non più, sul piano linguistico, i non parlanti greco, bensì, sul piano culturale, coloro che ancora vivono secondo modelli di organizzazione sociale e forme di potere più tradizionali, ancora, almeno a grandi linee, legati alla monarchia, al diritto dinastico, ai casati. Barbari sono coloro che non partecipano al "miracolo greco", che non hanno la *polis* come organismo complesso di riferimento, ma il potere personale di un sovrano, le leggi del sangue e le parentele più o meno allargate. Barbari, in questo senso, effetto e non causa di un fortissimo principio di identità politica ateniese, sono meno gli abitanti delle regioni estreme e più quei popoli del Vicino Oriente, di antica e illustre civiltà (Egitto, Persia, Babilonia), ma schiavi di un signore. E vicini a loro possono essere considerati i tebani della tragedia e gli spartani di Erodoto che non superano del tutto l'ordine gentilizio e monarchico, offrendo scenari dei più scabrosi crimini familiari e palaziali, quello mitico e tragico dei labdacidi, o dei più foschi intrighi di potere e della più stagnante immobilità sociale, quello storico della diarchia spartana²³.

Non è privo di conseguenze riconoscere la nozione storica di barbaro come costrutto politico invece che etnografico e dunque più rispondente alla nozione di nemico o di arcaico che di diverso, di altro. Da queste posizioni diventa più facile cogliere sia quelle oscillazioni che altrimenti sarebbero sconcertanti negli *excursus* etnografici delle *Storie* erodotee sia quel *continuum* barbaro-greco affermato da Tucidide²⁴ quando, concludendo alcune brevi note di costume, riflette

sulle analogie che si potrebbero cogliere tra i modi di vita dei greci del passato e dei barbari del presente. Sembra riorientato in questo senso anche l'ultimo intervento di F. Hartog²⁵ che, nel 1980, aveva letto nelle *Storie*, a partire dal *logos* scitico del IV libro, una sistematica rappresentazione dell'altro, un po' forzosa sul piano del metodo strutturalista, senza dubbio condizionata dalle lezioni lacaniane che in quegli anni avevano affascinato l'Europa e indotto studiosi di varie discipline a estendere pervasivamente il principio dell'alterità. Ma, rispetto a quel nitido gioco di contrapposizioni, erano e restano troppe le eccezioni che viziano la retorica dell'alterità incentrata sul principio di inversione, enfatizzata da Hartog nella sua lettura di Erodoto.

Le frontiere dell'alterità intesa come rovescio si spostano continuamente nelle *Storie* con il dislocarsi dei conflitti: i persiani, gli altri per i greci – Hartog lo sottolineava opportunamente – sono descritti come greci in rapporto agli sciti; ma in deroga a questa regola, Tomiri, la regina dei massageti (il popolo del Caspio che non semina e si nutre di pesce e bestiame, che non esita a cibarsi delle carni dei suoi vecchi sani), si rivela più misurata, astuta e greca del grande Ciro e, dopo averlo ucciso in battaglia, si vendica della sua efferatezza immergendone il capo nel sangue di cui era assetato²⁶; e alcuni popoli delle regioni estreme, con tratti di animalità, si riscattano, raggiungendo su altri piani i civilizzati; gli egiziani, il popolo più antico, il più colto, il miglior custode della memoria garantita dalla scrittura, il modello che gli intellettuali greci – da Solone a Platone, da Ecateo a Erodoto – dovevano conoscere, vengono introdotti nel II libro come un mondo del tutto rovesciato, inverosimilmente e contro ogni evidenza documentaria rovesciato, in cui le donne si recano in piazza e orinano in piedi, mentre gli uomini orinano seduti e restano in casa a tessere, spingendo la trama verso l'alto e non verso il basso.

Più che una coerente retorica dell'alterità che consentirebbe di descrivere i popoli, dal più lontano al più vicino, secondo la consueta scala della diversità – selvaggio-barbaro-civile – e renderebbe l'altro più facile da comprendere, almeno come negativo dell'identico e del noto, Erodoto pratica nei suoi *excursus* una sapientissima retorica del racconto. È meno interessato a costruire l'Altro che a elencare *thaumastà*, *mirabilia*. Meno motivato a elevare barriere, fossero pure specchi di identificazione per i greci, fossero pure quadri di devianze giustificate dal relativismo culturale, meno inteso a inferiorizzare i popoli esplorati che a informare, ad alimentare curiosità e a favorire le relazioni e gli scambi. Solo se si cede alla tentazione di proiettare anacronisticamente su Erodoto e sugli antichi gli scopi degli etnografi rinascimentali e gli ipocriti moralismi del colonialismo europeo moderno, si insiste nel voler rintracciare nella sua etnografia i principi di legittimazione della conquista.

Basterebbe, tuttavia, rileggere i capitoli 37 e 45 del IV libro delle *Storie* per persuadersi che le scoperte geo-etnografiche della logografia antica, finanziata dai grandi sovrani d'Egitto e di Persia, erano per definizione ordinate e compiute in vista di occupazioni territoriali non da giustificare, ma da facilitare con la conoscenza delle coste, delle terre e dei fiumi, da sollecitare con informazioni preventive sulle peculiarità degli usi e dei costumi. Per Erodoto²⁷, calato perfettamente nella prospettiva persiana di chi aveva ordinato le esplorazioni di Scilace

di Carianda, quel mondo, dopo tutto, era costituito da un'unica terra con la Persia al centro, protesa nel mare con due immense penisole e indebitamente distinta da confini fluviali e da nomi di tre donne diverse. Era la prima percezione di quel continente euro-afro-asiatico che a Braudel apparirà ancora un tutt'uno.

2

La lezione di Erodoto

Nelle *Storie* di Erodoto dunque è la storia, e non l'etnografia, a fare il barbaro e a interpretare, includendo o escludendo, i dati dell'etnografia. È la storia che spinge a caricare di valenze ideologiche negative gli stranieri più prossimi, mentre l'etnografia descrive, per autopsia e per sentito dire, con neutralità e piacere del racconto le etnie geograficamente più lontane²⁸.

Molto più barbaro, sordo com'è alla misura greca, è il ricchissimo Creso di Lidia, grande elargitore di doni al santuario di Delfi, di quanto non sia nei suoi tempi gloriosi il più distante Ciro, erede non solo dei civili medi, ma anche dei rozzi persiani. Molto più barbaro è Cambise, il pazzo che offende usi e credenze, le leggi sovrane delle genti da lui conquistate, anche di quegli egiziani callati portati ad esempio dal grande Dario, che, nell'ammirevole rispetto delle loro tradizioni, divorano i loro genitori morti rifiutandosi di bruciarne i corpi all'uso greco²⁹. Barbaro è colui che minaccia da vicino il greco e alimenta la consapevolezza della grecità (il termine *tò hellenikòn* compare per la prima volta proprio nelle *Storie*³⁰ ed esalta, anche qui, il senso di appartenenza non più soltanto linguistica e religiosa degli ateniesi che rifiutano di lasciarsi corrompere dal macedone Alessandro e di negoziare con i persiani all'insaputa e/o contro gli alleati spartani) molto più direttamente di quanto possano i remoti e pittoreschi popoli delle regioni estreme, delle *eschatiai*.

La lezione di Erodoto non cade nel nulla: non sono le differenze etniche, somatiche e culturali, a fare il barbaro e a provocare gli scontri di civiltà, ma sono gli antagonismi storici a esasperare le differenze etniche fino alla costruzione programmatica e strumentale del barbaro e della barbarie.

Senofonte, nel suo giornale di spedizione della marcia verso il centro dell'Asia, a sostegno di Ciro contro suo fratello Artaserse, e di ritirata dopo la sconfitta di Cunassa e la morte di Ciro, registra con precisione il deteriorarsi dei legami di *xenia* nei rapporti da greco a barbaro: per contrastare il primo ammutinamento delle truppe mercenarie che si rifiutano di proseguire nella marcia ormai chiaramente condotta contro il re Artaserse, Clearco, il lacedemone esule che era stato accolto e finanziato da Ciro, sceglie, lui che «aveva condotto gli Elleni tra i barbari, di non abbandonare i suoi greci anteponendo l'amicizia dei barbari»³¹. Sebbene per pura *captatio benevolentiae*, Clearco, che si era riscattato grazie alla fiducia di Ciro, ridefinisce i rapporti e ridimensiona i legami di ospitalità in termini di disappartenenza e di mondi contrapposti. Ma è il discorso di Senofonte, eletto comandante al posto di Prosseno dopo la sconfitta e la morte di Ciro, a contrapporre greci e persiani facendo ricorso a tutti i luoghi comuni della propaganda periclea, riconducendo a

profonde radici storiche l'incompatibilità degli uni con gli altri, il valore degli uni e la debolezza degli altri³².

E ancora Polibio³³. Il più grande storico greco dell'Occidente e di Roma aveva genericamente definito barbari i romani, minacciosi come una nube all'orizzonte, ma quando arriva a narrare la battaglia di Cinocefale del 196, vinta dai romani con il sostegno della lega etolica e di quella achea a cui aderivano la sua città e la sua famiglia, limita ai soli capi macedoni l'uso dello spregiativo barbari contro i vincitori³⁴.

2.1. L'eredità dei greci

In tempi di ferventi riflessioni sul classico e sui ricorrenti classicismi, sintomi chiari della sempre più profonda estraneità del nostro mondo alle sue ascendenze greco-romane e spie, al contempo, degli strenui sforzi di salvataggio di quel passato, dovremmo forse fare maggiore attenzione alla qualità di queste difese accorate. Meno spesso sono richiami alla continuità dell'approfondimento conoscitivo (che tuttavia si mantiene nella severità dei migliori studi di antichistica, filologici, archeologici e storici propriamente detti), più spesso sono appelli identitari spaventati, o esaltati, a non disperdere il ramo nobile delle "nostre radici", i fondamenti del nostro pensiero. Dovremmo saper cogliere nella diffusa, patetica paura delle pericolose ibridazioni che segnerebbero il tramonto dell'Occidente e la fine della nostra storia, gli echi di una stagione neppure troppo lontana, l'onda lunga degli slogan irrazionalistici e semplificatori del Novecento, lo strascico dei loro esiti. Non possiamo ignorare la portata di certi richiami alle nostre tradizioni: quanto più ci si allontana dall'antichità, quanto più si perdono di vista o si superano i dati positivi dei saperi antichi, dimostrandone la falsità dei risultati e discutendone le fonti, tanto più continuiamo a mettere in opera le strategie ideologiche degli antichi, specie dei greci. Siamo oltre quei procedimenti intellettuali per la gran parte smentiti, ma siamo ancora irretiti nelle pratiche di uso tendenzioso e di mistificazione dei dati. Dai greci abbiamo imparato i meccanismi di controllo della forza e della violenza fisica, ma anche e al contempo i presupposti della costrizione retorica, della parola che uccide, del mascheramento, della ricostruzione alterante della realtà, dell'inganno. Allo stesso modo, dai greci abbiamo imparato (avremmo dovuto imparare) a rispettare il *barbaros* inteso in senso etimologico, dunque colui che parla un'altra lingua e ha altri costumi, ma anche e al contempo, forse meglio, abbiamo appreso a barbarizzare il nemico, a rappresentarlo come straniero irriducibile e a raccontare i conflitti storici, contingenti, come scontri inevitabili di civiltà tra loro incompatibili.

Timeo Danaos, ancora e sempre, anche per come influenzano ancora il nostro immaginario, per come ci confondono sui nemici e sugli stranieri, per il trattamento che hanno riservato a quei meteci che Pericle aveva chiamato in Atene e che i Trenta, nel 404-403, hanno condannato a scopo di confisca.

Temo però, anche di più, i divulgatori apocalittici che ne predicano l'assoluta superiorità. Sono queste, della manipolazione retorica, le radici culturali di cui dobbiamo essere i fieri eredi e i portatori?

Note

1. Il ruolo dei fenici come navigatori-mediatori e della Sicilia come crocevia di etnie e merci è ben presente a Tuciddide sia nell'*Archeologia* (I 10, 4-5) sia nell'introduzione della fatale, per Atene, spedizione siciliana (VI 2, 6). Dal X secolo la presenza fenicia è attestata a Cipro e dal IX a Creta, ma anche a Pithecula, l'attuale Ischia, nel Mediterraneo occidentale. Per i narratori dell'*Odissea*, i fenici, gli uomini rossi, percorrevano abitualmente tutto il mare interno: approdato a Itaca, Odisseo, ancora in incognito, racconta alla dea Atena, la sua protettrice che subito lo smaschera, di essere stato trasportato sull'isola da mercanti fenici che lo hanno imbarcato a Creta (XIII 272 ss.); Eumeo narra a Odisseo le sue vicende di bambino rubato al re di Siria, suo padre, da una donna di Sidone schiava a palazzo che, tramando con alcuni marinai fenici, lo aveva portato con sé sulla loro nave e trasportato a Itaca dove lo aveva venduto a Laerte (XV 415 ss.).

2. Cfr. Tuciddide, *La guerra del Peloponneso*, I 7. Nel passo dell'*Archeologia*, lo storico rivela l'avvicinarsi al mare degli uomini e delle città che, nel tempo, sono costruite e fortificate sempre più vicine ai litorali e agli istmi, a differenza di quelle più antiche fondate nell'entroterra a maggior distanza dalla costa per difenderle dai pirati. Una delle tesi portanti della storiografia tucididea è proprio il nesso potenza-flotta posto all'origine e al centro dell'ascesa di Atene. Platone, *Fedone* (109 a-b), inaugura una similitudine di lunga durata per rappresentare la dipendenza dal mare dei greci e dei popoli limitrofi: «La terra» dice Socrate a Simmia «è qualcosa di straordinariamente grande e noi abitiamo in una piccola parte che va dal fiume Fasi alle Colonne di Ercole (dal Mar Nero a Gibilterra), stiamo infatti intorno alle rive del mare come rane o formiche intorno a uno stagno».

3. Le ricerche di Braudel sul Mediterraneo antico sono confluite in uno studio completato nel 1969 e rimasto inedito dopo la morte dell'editore Albert Skira che lo aveva commissionato. Soltanto nel 1998 il testo di Braudel esce postumo, senza alcuna modifica, ma con gli opportuni aggiornamenti delle note di Jean Guilaine e Pierre Rouillard. Cfr. F. Braudel, *Les mémoires de la Méditerranée*, édité par R. de Ayala et P. Braudel, préface et notes par J. Guilaine et P. Rouillard, Editions de Fallois, Paris 1998 (trad. it. *Memorie del Mediterraneo*, a cura di E. Zaira Merlo, RCS Libri, Milano 1998-2004).

4. «Il più bello di tutti i mari, il Mediterraneo dalle onde azzurre e trasparenti, è, in pari tempo, il mare che nella storia si è mostrato più utile e più benefico» (in G. Glotz, *La civiltà egea*, Einaudi, Torino 1953).

5. Braudel, *Memorie del Mediterraneo*, cit., pp. 32-3.

6. È doveroso ricordare che il passo si trova all'interno di un contesto ritenuto complessivamente interpolato e più tardo, che inizia con il catalogo delle navi greche (*Iliade* II 484-779) e continua con la rassegna delle truppe troiane (ivi, II 780-877).

7. E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*, trad. it., Einaudi, Torino 1976, pp. 64-75, 262, 267.

8. *Iliade* III 207.

9. Ivi, VI 119-236.

10. Il racconto di Glauco si regge, come il ben più tardo intreccio euripideo dell'*Ippolito*, sul motivo cosiddetto "di Potiphar", al centro della vicenda egiziana del biblico Giuseppe (*Genesi* 39).

11. Cfr. Strabone, *Geografia* XII 8, 21, e Pausania, *Guida della Grecia* II 22, 3-4.

12. La tradizione è riportata e non discussa anche da Tuciddide, *La guerra del Peloponneso* I 9, 2.

13. Il traumatico cambio dinastico è narrato con gusto anedddotico da Erodoto, *Le Storie* I 7-14.

14. Neppure la storiografia ignora la tradizione: cfr. ivi, VII 61 e 150.

15. Il mito di Io costituisce lo sfondo delle *Supplici* eschilee ed è ripreso anche nel *Prometeo legato*, attribuito con riserve a Eschilo.

16. L'origine fenicia dei cadmei è sottolineata dal coro di donne fenicie della tragedia euripidea a loro intitolata.

17. Oltre che della celebre tragedia euripidea, Medea è l'eroina del IV libro delle *Argonatiche* di Apollonio Rodio.

18. Cfr. Alceo, fr. 283 Voigt; Ibico, fr. 1,10 Page; Euripide, *Andromaca* 590 ss., *Troiane* 865-6 e 940 ss., *Ifigenia in Aulide* 71 ss., *Reso* 842.
19. Erodoto, *Le Storie* I 1-5.
20. Cfr. *Odissea* III 267 ss., I 337, XII 330 ss., VIII 254-537.
21. Tucidide, *La guerra del Peloponneso* I 3, 3.
22. Ivi, I 1-23.
23. Cfr. i paralleli e i giudizi di Erodoto sulla vita spartana nel capitolo VI 58-60, al centro del racconto che ricostruisce i castelli di calunnie con cui i due re, Cleomene e Demarato, si distruggono reciprocamente.
24. Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, I 6, 6.
25. F. Hartog, *Erodoto*, in J. Brunshwig, G. R. Lloyd (a cura di), *Il sapere greco. Dizionario critico*, trad. it. a cura di M. L. Chiesara, Einaudi, Torino 2005. La monografia di riferimento è *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Gallimard, Paris 1980, riveduta e ampliata nella nuova edizione del 1991 (trad. it. *Lo specchio di Erodoto*, Il Saggiatore, Milano 1992).
26. Erodoto, *Le Storie* IV 204-216.
27. Ivi, IV 45.
28. Anche per il suo rispetto dei popoli lontani, per quel relativismo culturale che ancora non era diventato la falsa coscienza degli etnologi e l'eufemismo della differenza, oltre che per l'attenzione al punto di vista persiano, Plutarco (2 857a) definisce Erodoto *philobarbaros*.
29. Erodoto, *Le Storie* III 38.
30. Ivi, VIII 144.
31. Senofonte, *Anabasi* I 3, 5 ss.
32. Ivi, III 2, 10 ss.
33. Polibio, *Storie* V 104 e IX 32-39.
34. Ivi, XVIII 22, 8.

Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa di *Patrick Geary**

Il Medioevo è di ritorno, ma questa non è necessariamente una buona notizia, nemmeno per i medievalisti.

Poco più di una decina di anni fa, l'Europa sembrava essersi liberata almeno dalle ombre di un antico antagonismo e da quegli odi presumibilmente radicati nel periodo delle emigrazioni nella storia europea che hanno contribuito a far scoppiare due guerre mondiali e numerose altre campagne di liberazione e di terrore.

Nonostante questo, la creazione di nuovi Stati nell'Europa centrale e orientale e la riemergenza della xenofobia nell'Occidente hanno fatto sì che gli antichi miti delle origini nazionali medievali e dell'inimicizia etnica siano tornati prominenti. Alcune di queste problematiche possono sembrare all'inizio semplicemente divertenti. Prendiamo in considerazione la "storia" della Slovenia, lo Stato più nuovo e forse meno pericoloso a emergere dal cadavere della Jugoslavia. Con un po' di aiuto da parte della storia medievale, si scopre che la Slovenia è in realtà una delle nazioni più antiche d'Europa. Gli storici più popolari della Slovenia stanno generando storie alternative del suo passato, un passato che descrive sia quello che è stato sia quello che dovrebbe essere. Secondo una versione, la storia politica slovena inizia nel Cinquecento, quando fu creato il primo principato libero degli sloveni. «Famoso per le sue istituzioni democratiche, il sistema legale, le elezioni popolari dei duchi e per così dire per i *progressisti* diritti legali delle donne»¹. Non si potrebbe chiedere un passato più progressista per costruire un futuro migliore!

Sfortunatamente, alcune delle rivendicazioni sull'autonomia politica moderna sono meno innocue. Consideriamo la seguente dichiarazione che appare oggi in un *website* nazionalista basco:

Il regno basco di Pamplona fu fondato come un'entità politica indipendente nell'830 circa. Alla fine del X secolo è diventato il regno di Navarra. Quelle persone che diventarono baschi riuscirono non soltanto a conservare la loro autonomia, ma anche ad estendere il loro dominio al di là dei Pirenei. A quel tempo la Navarra includeva l'Alta Navarra [che sarebbe la moderna Navarra spagnola] e la Bassa Navarra [la Navarra francese]. Durante il regno di Sancho III (999-1035) molti più baschi vivevano sotto una sola autorità politica².

L'implicazione è chiara: la regione basca era un governo autonomo nell'XI secolo; sicuramente dovrà esserlo di nuovo.

* Università di Los Angeles (UCLA). Traduzione dall'inglese di Rossella Pescatori.

La violenza sporadica nella regione dei Pirenei non ha portato a uno spargimento di sangue e il conflitto ungaro-rumeno che bolle da tanto tempo sembrerebbe essere sotto controllo. Questo non è il caso per la dichiarazione successiva: “i serbi hanno vissuto nel territorio del Kosovo e della Metohija dal VI secolo”. Questo territorio è di un’importanza eccezionale per la storia serba e per l’identità culturale e la civilizzazione della Serbia. Infatti questo territorio era il centro dello Stato serbo e attualmente è importante per i serbi nello stesso modo in cui il muro del pianto è importante per gli ebrei. Molti monumenti culturali serbi sono situati nel Kosovo e nella Metohija (duecento chiese medievali). Non c’è evidenza storica che dice che gli albanesi popolavano quell territorio nel Medioevo. Gli albanesi che vivevano in Kosovo e in Metohija sono di maggioranza musulmana, con una minoranza di cattolici. La questione kosovara non è solamente un problema del territorio o del numero di serbi e di albanesi, è proprio un’inalienabile tesoro nazionale, indispensabile all’identità del popolo serbo³.

Ovviamente, i kosovari albanesi possono usare le stesse mosse: «Gli albanesi in Kosovo sono i discendenti degli antichi illiri, una tribù dei dardani, che viveva in Kosovo da tempi antichi. L’attaccamento serbo al Kosovo è originato nel Medioevo quando il Kosovo era la culla della Serbia e della sua chiesa serbo-ortodossa»⁴.

L’ideologia che ha portato Slobodan Milošević al suo tentativo di brutale pulizia etnica è la più conosciuta strumentalizzazione di questa manipolazione pseudostorica. Comunque sia, queste cose non sono limitate all’Europa dell’est. Prendiamo in considerazione questa affermazione enunciata da Jean-Marie Le Pen, l’uomo che nel 2002 è arrivato secondo nella gara presidenziale francese: «Il popolo francese nato con il battesimo di Clodoveo nel 496, che ha portato questa fiamma inestinguibile e che è stato lo spirito di un popolo per almeno mille e cinquecento anni»⁵. L’implicazione è chiara, il popolo i cui antenati non furono battezzati con Clodoveo, in questo caso ebrei e musulmani, non può far parte del popolo francese.

E certamente la discussione riguardo alla strumentalizzazione del passato non sarebbe completa senza un’affermazione fatta da Umberto Bossi:

La Padania fu sempre combattuta e osteggiata dai moderni SPQR perché è un mito della storia. Sono i celti, i veneti, i liguri, un po’ gli etruschi che poi si fusero nella Longobardia e che si ritrovarono nel giuramento di Pontida a sconfiggere l’impero nella battaglia di Legnano, aprendo il mondo moderno dei Comuni e delle autonomie. In fondo i nemici di allora erano gli stessi centri di potere attuali, magari con in più la disgregazione da globalizzazione che sta annacquando e distruggendo la nostra storia⁶.

Tutte queste dichiarazioni nazionalistiche hanno in comune il fatto che si riferiscono al passato medievale e che provano a scoprire là non soltanto le origini della propria gente, ma anche le loro assenze: la loro affermazione è che questo lontano passato possa in qualche modo stabilire diritti specifici nel presente e nel futuro.

Se tutto questo giocare con la storia sembra cosa familiare, lo deve essere: la storia medievale scientifica, l’unione della filologia e dell’investigazione storica e critica delle fonti supplementate dall’archeologia, è nata nel XIX secolo come parte di una impresa nazionalistica prima in Germania, poi in Francia, e poco

dopo in tutta Europa. Assumendo che la lingua sia stata l'indicatore essenziale di nazionalità, storici e filologi hanno visto le origini delle nazioni europee nell'alto Medioevo quando i discendenti delle nazioni moderne apparvero per la prima volta in Europa parlando la loro lingua nazionale – che portava con sé ed esprimeva specifici modi culturali e intellettuali –, conquistando per l'eternità i loro sacri e immutabili territori e spesso, nel frattempo, stabilendo chi fossero i loro nemici. Tutte le pretese avanzate prima di questo primo momento di acquisizione territoriale non erano più valide e tutti i conseguenti cambiamenti di popolazione e cultura diventavano illegittimi. Essenziale in questa visione di nazioni è stata la sua natura scientifica o, come molti possono dire, genetica. L'identità nazionale, basata sull'etnicità e la storia, era un fatto oggettivo della natura, scopribile nella parola scritta e nei resti archeologici, un caso di nascita da cui non si può sfuggire.

In queste pretese, i richiami alla storia sono il risultato diretto di decine di anni di collaborazione tra i medievalisti e i capi politici. Lo studio professionale del Medioevo in Europa e in America deve il sostegno e la stima che ha ricevuto al suo ruolo chiave di creatore e sostenitore del nazionalismo. Questi sono stati i giorni gloriosi dei medievalisti, un tempo in cui sia gli storici che i filologi del Medioevo erano personaggi popolari e rispettati, che venivano interpellati per mostrare la continuità storica delle nazioni tra il presente e l'ora di nascita di queste nazioni nell'Alto Medioevo.

Questi richiami sono allo stesso modo seducenti per le genti che sono alla ricerca di Stati e per gli Stati che sono alla ricerca di genti. I tedeschi hanno cercato uno Stato da incarnare e hanno cercato di estendere l'identità unica del popolo tedesco. La Francia, con una lunga tradizione di continuità di Stato, ha guardato alla storia per trovare un popolo che una Francia restaurata potesse incarnare. Nel mentre, si trovavano numerosi gruppi interessati come i serbi, i croati, gli sloveni, i cechi, i baschi, i bretoni e altri che volevano la prova che anche loro avessero il diritto di regnare, un diritto basato non in piccola parte sulle pretese storiche del passato.

Gli studiosi del Medioevo hanno provveduto a quello di cui avevano bisogno per l'identificazione e lo studio della parte più antica delle storie di aspiranti popoli, incorporando i criteri della filologia indoeuropea e i sentimenti nazionalisti romantici di Herder e Fichte. Gli studiosi tedeschi hanno guidato la ricerca, usando la filologia germanica per proiettare l'esistenza di un popolo germanico nell'antichità anche quando i loro contemporanei stavano cercando di far rivivere uno Stato germanico. Questi strumenti del nazionalismo tedesco, queste analisi filologiche dei testi non soltanto hanno creato la storia tedesca, ma, attraverso implicazioni, hanno creato tutta la storia. Questi strumenti sono diventati facilmente esportabili, facilmente applicabili a qualsiasi *corpus* di testi in qualsiasi lingua. Inoltre, da quando gli studiosi tedeschi di erudizione storico-scientifica hanno dominato sempre più il XIX secolo, le università dell'Europa e pure dell'America, gli storici stranieri educati al metodo tedesco⁷ e lo studio critico dei testi hanno svolto la funzione di ambasciatori per l'analisi nazionalista una volta ritornati nei loro paesi.

Negli ultimi decenni, gli studiosi del Medioevo e la loro visione delle nazioni del passato hanno avuto delle difficoltà nel momento in cui questioni di interdi-

pendenza economica, tecnologia moderna e unità europea sembravano quasi rendere irrilevanti questi appelli storici al nazionalismo etnico. Benedict Anderson e altri ci hanno detto che la nazione-stato è una comunità immaginaria e molto poco recuperata così come era stata creata da intellettuali e politici del XIX secolo⁸.

Sulle orme di Eric Hobsbawn molti altri hanno creato leggende come quella della grande nazione slovena o della nascita di quelle tradizioni inventate dai francesi e della beffa alla loro *naïveté*⁹.

Storici moderni hanno esplorato parecchio i valori ideologici e gli scopi delle storie nazionali del XIX e XX secolo, sostenendoli e radicandoli, non nei passati lontani, ma nel contesto contemporaneo delle relazioni di potere culturale politico all'interno di società costituite nazionalmente.

Ciò nonostante, mentre questo approccio fa sì che i sociologi, gli studiosi delle scienze politiche e gli storici moderni ignorino la storia che viene prima del XIX secolo, allo stesso tempo esso non procura quei *records* storici e quei resti materiali che erano la materia prima degli storici nazionalisti e che continuano a parere molto sull'identità degli europei.

In gran parte, una generazione nuova di studiosi e politici ha fatto appunto l'opposto come reazione a questa strumentalizzazione del passato medievale, e questo sarebbe il guardare alle loro costruzioni immaginarie del passato medievale per giustificare non l'antico antagonismo, ma piuttosto l'unità europea. In anni recenti alcuni politici e storici polacchi e tedeschi hanno cercato di usare l'anniversario dell'incontro del 1000 a Gniezno tra l'imperatore del Sacro Romano Impero Ottone III e il principe polacco Boleslaw Chrobry come prova che la Polonia era interamente parte dell'Europa e quindi ha diritto a entrare nell'Unione Europea. Il 3 maggio 2000, giorno dell'anniversario, Orwin Runde, il sindaco di Amburgo, ha spiegato il significato dell'incontro tra Ottone III e Boleslaw così: «Intimità e unità hanno segnato l'inizio delle relazioni polacco-tedesche». L'incontro tra l'imperatore Ottone III, che era appena arrivato a Roma, e il duca polacco Boleslaw nella cattedrale di Gniezno è stato un atto di importanza secolare e politica.

Qualunque cosa sia successa presso la tomba di sant'Adalberto il 3 maggio 2000, rimarrà nel dibattito tra gli studiosi. Comunque sia, i due capi di Stato si incontrarono con attenzione e rispetto e sottolinearono soprattutto l'amicizia tra i loro popoli¹⁰.

È veramente eccezionale che mille anni di storia sanguinosa, di antagonismo polacco-tedesco possano essere così facilmente cancellati per mezzo di un avvenimento medievale!

Allo stesso modo, politici cechi, slovacchi, polacchi, e ungheresi hanno ricordato un trattato del XIV secolo tra la Boemia e la Polonia firmato nel palazzo reale ungherese di Visegrád come ispirazione delle nazioni di Visegrád, un patto formale tra questi quattro Stati europei. Non importa che i cechi e gli slovacchi abbiano divorziato recentemente, gli slovacchi e gli ungheresi abbiano brucianti lagnanze che hanno radici nel vecchio impero di Asburgo e nel suo smembramento. Storici, archeologi e promotori del turismo ungherese vogliono a tutti i costi che Visegrád sia dichiarato Patrimonio dell'umanità, e non vedono l'ora di dare una mano usando un trattato del XIV secolo per far avanzare le politiche del XXI secolo.

Molto famosi sono i programmi di azione sponsorizzati dalla Comunità Europea per sviluppare una storia comune nei libri di scuola e per sostenere progetti di ricerca collaborativa per tutta l'Europa come il progetto "Trasformazione del mondo romano" e la Fondazione europea delle scienze, tutto questo perché gli europei cercano di costruire un'entità europea al posto di identità nazionali.

Tutti questi sono goal degni di lode, ma uno storico scettico riguardo alla manipolazione nazionalista del passato per creare divisioni deve anche essere preoccupato per la manipolazione europea del passato per creare unità. Può essere permesso, rigettando la storia come strumento di particolarismo nazionalista, utilizzare la storia come strumento di integrazione europea.

Già stiamo vedendo possibili danni in questo nuovo modo di scrivere e divinizzare la futura identità d'Europa con l'investigazione del suo passato. Alcuni politici europei insistono sull'ipotesi che l'identità cristiana dell'Europa forgiata nel Medioevo prima delle divisioni della Riforma sia l'elemento unificante comune essenziale per l'identità europea, un po' quasi a giustificare la presente configurazione dell'Unione Europea. C'è il pericolo che "europee" possano essere definite una nuova nazione, una nuova gente a cui deve esser data essenza e che deve essere opposta all'altra non europea. Non è questa un'altra prova che i metodi e gli abusi del XIX secolo continuano a vivere nel XXI secolo?

Entrambi, il vecchio nazionalismo e il nuovo europeismo, pongono sfide agli studiosi contemporanei incapaci di smettere di inventare il passato, ma che non vogliono diventare ancora una volta gli strumenti di un presentismo politico. Ma allora, come facciamo a immaginare i popoli nell'alto Medioevo e come facciamo ad avvicinare le loro storie se non usiamo gli strumenti filologici e dell'analisi storica sviluppati dai nostri predecessori?

Oggi queste sono le sfide che i medievalisti, pressati da destra e da sinistra, nazionalisti o internazionalisti, incontrano nel descrivere il passato e, facendo questo, per (illuminare?) il presente e il futuro. Ma i medievalisti sono ugualmente non a loro agio con questi modelli, con questi strumenti, e categorie concettuali dei loro predecessori del XIX secolo e dell'inizio del XX secolo, strumenti che hanno prodotto quello che può essere descritto come una discarica tossica di xenofobia e di eccesso nazionalista. Comunque, diversamente dai nostri colleghi sociologi, non possiamo ignorare il significato delle nostre fonti, cronache, storie, saghe, romanzi e così via che parlano di genti, di nazioni, di solidarietà e di antagonismi nel passato medievale. La nostra sfida, come studiosi, ma anche come cittadini del presente, è di trovare nuovi metodi per capire il passato e la sua relazione con il presente.

Andrebbe bene se si potesse semplicemente dire: «No, nel XIX secolo si sono sbagliati, questo è quello che è successo». Ma oggi le discipline basate sulla storia sono in una seria crisi epistemologica: ci stiamo chiedendo quali siano i limiti della rappresentazione, stiamo studiando il passato, o stiamo studiando i testi? C'è una "realtà" alla quale abbiamo accesso privilegiato o stiamo raccontando favole che sono generate e rimangono dentro un limitato presente culturale? Questo ritratto radicale della visione storica arriva in un momento in cui l'Europa è ancora una volta disposta a uccidere quello che è considerato essere storia. Quali sono gli

obblighi dello storico premoderno in questi tempi nuovi e pericolosi? Possiamo parlare del passato per il presente e il futuro, oppure dovremmo enfatizzare l'impossibilità di conoscere il passato, rifiutando di creare una *narrazione guida* dalla quale si possa costruire un passato comprensibile per le generazioni future? Perfino questa versione semplice della *narrazione guida* che ho appena esposto è molto sospetta. Non credo che possiamo semplicemente scrivere la storia come si faceva nel XIX secolo e all'inizio del XX secolo, e dire alla gente "quello che è stato veramente". Ma se non possiamo fare questo, cosa faremo?

Un inizio potrebbe essere nel riconoscere che la gente del Medioevo era gente con identità vere di persone, identità che, seppure multiple e stratificate, avevano significato per una vasta parte della società e potevano essere usate per mobilitare persone per certe azioni. Comunque, dovremmo rifiutare un'immagine di queste persone del Medioevo come unità omogenee, linguistiche, culturali e quindi unità etniche così preziose per gli studiosi del XIX secolo e i nazionalisti contemporanei. Questa immagine è una di quelle inventate nell'antichità dai greci e in special modo dai romani, che riconoscevano l'eterogeneità, la complessità e la malleabilità delle loro società, ma che vedevano i "barbari" come un'entità senza storia e immutabile, più parte del mondo naturale che del mondo della storia umana.

È più appropriato pensare a quello che le nostre fonti chiamano "popoli" come a unità costituzionali, che come a unità biologiche o quanto meno culturali. Per queste persone, il far parte dello stesso gruppo non era mai semplicemente una questione di lingua, eredità culturale o origini, e ancora meno una questione di discendenza. Dai goti che governavano l'Italia e la Spagna, agli unni, alemanni, slavi, tutti questi gruppi che compaiono in Europa alla fine dell'antichità erano composti da popoli di lingue diverse, culture e origini geografiche diverse e tradizioni politiche diverse. Si potrebbero chiamare programmi o partiti più che popoli, i cui nomi e capi cercavano di guadagnare punti cambiando alleanze politiche e militari. Senza dubbio, queste identità potrebbero cambiare con grande rapidità con le sorti positive della guerra e i vantaggi delle alleanze. Ciò che era mascherato dalle loro storie e culture in comune erano solamente pretese e programmi presentati dai loro capi nel loro sforzo di trovare sostegno. Quelli che scelsero di accettare le loro tradizioni, quelli che combatterono dalla loro parte, potevano diventare membri di un popolo nuovo, senza necessariamente abbandonare altre identità simultanee e pure conflittuali, che potevano emergere quando fossero vantaggiose.

In secondo luogo, piuttosto che cercare le continuità che legano il periodo delle emigrazioni al presente, per costruire una nuova *narrazione guida*, dovremmo capire la natura essenzialmente discontinua dell'identità etnica o nazionale. Nazioni e gruppi etnici possono e hanno cambiato ciò che apparivano essere le loro caratteristiche essenziali: la lingua, la religione, i metodi di guerra, i costumi e pure le storie. Il costruito eterogeneo di questi gruppi ha facilitato queste trasformazioni, poiché opzioni diverse sono sempre esistite all'interno di queste società e sono rimaste, nonostante le loro ideologie esplicite, aperte al reclutamento dal di fuori. I goti potevano diventare gli unni e poi di nuovo i goti; i romani potevano diventare i franchi. I franchi potevano abbandonare la loro lingua e religioni per il latino e il cristianesimo ortodosso. Leggende comuni del-

le origini potevano essere contraddittorie o multiple, aggiustate, ma non necessariamente credute di generazione in generazione.

In terzo luogo, abbiamo bisogno di domandarci se la nazione o le etnie siano unità naturali o perfino unità appropriate per le investigazioni storiche. Dobbiamo ricostruire queste creazioni del XIX secolo guardando al contrario sia unità più piccole come le regioni, le città, le dinastie e le parentele, sia a quelle unità più larghe e con un significato più storico come le religioni e gli imperi. Allo stesso modo, bisogna introdurre distinzioni di genere e classe nelle analisi dei governi premoderni. La generazione precedente di storici si è chiesta se le donne ebbero il Rinascimento. Ci potremmo chiedere se le donne hanno mai avuto una nazione.

In quarto luogo, nessuno di questi processi dovrebbe essere creduto finito con la territorializzazione o con qualche “momento di acquisizione primaria” di una patria. I popoli europei continuano ad essere “aree di lavori in corso”: nuovi popoli appaiono e vecchi popoli si trasformano; nomi restano, ma il contenuto di questi nomi cambia. Qual è l'essenza della Germania o della Francia, o senza dubbio dell'Europa oggi? Non è certamente quella che era mille anni fa, e quasi certamente non sarà la stessa domani. La *storia* è qualcosa nel passato che studiamo: è *il mondo in cui viviamo*.

Potrà questo approccio avere successo nel rimpiazzare l'analisi storica positivistica con un'altra che si fondi con ugual forza nelle menti e nei cuori degli europei? Può la storia, intesa come un processo più di indagine critica che come una versione simile della storia di come il passato ha prodotto il presente, avere la capacità di rompere gli spettri del passato? E per ultimo, può questa nuova storia, con la sua enfasi nella contingenza e nella rottura, rischiare di essere semplicemente uno strumento di propaganda per un'ideologia di una Europa unita o, peggio, di un sistema americano di mondo unitario fatto di mercati integrati e di economie globali?

Queste sono le sfide con le quali quelli tra noi che sono occupati a ripensare l'eredità nazionale ed europea devono confrontarsi.

Note

1. http://www.alpeadria.org/origini/geogra/013/013_i.html [7.2006].
2. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/espagnebasque.htm> [8.2008].
3. <http://www.serbia-info.com//news/kosovo/facts/history.html> [8.2008].
4. http://www.adherents.com/na/na_17.html [8.2008].
5. http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/hatml/dso22/dso22-16.htm#_cdn-ref28 [8.2008]. Un discorso di Le Pen pronunciato a Sòrèze il 22 settembre 1991 citato in “Le Monde”, 24 settembre 1991.
6. U. Bossi, *Intervento del Segretario Federale*, Venezia, 21 settembre 2003.
7. *Seminar Method. Enseignement en séminaire plutôt que en course magistrale*.
8. B. Anderson, *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*, prefazione di M. d'Eramo, Manifestolibri, Roma 1996.
9. E. Hobsbawm, T. Ranger, *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1997.
10. <http://hamburg.de/behoerdoi/pressestelle/meldungen/tagesmeldungen/2000/mai/w18/mi/news.htm> [7.2006].

Un Medioevo aperto al mondo

di *Massimo Montanari**

La tradizione fa risalire la fondazione dello Studio di Salerno – la più antica scuola medica europea, celebre fin dall’alto Medioevo – all’incontro di quattro medici di diversa nazionalità e di diversa cultura: uno latino, uno greco, uno arabo e uno ebreo. Pur dimenticando la componente germanica, anch’essa fondamentale nella definizione della cultura medievale, questa immagine rappresenta assai bene l’idea di un mondo in cui i saperi e le conoscenze travalicano i confini politici e religiosi; l’idea di una cultura complessa e articolata, prodotta dall’incrocio di esperienze e di storie diverse, in parte collegate alla tradizione antica, in parte dovute a nuovi apporti di età medievale.

I

L’Impero romano incontra l’Impero barbarico

Sono partito da questa immagine per inoltrarmi subito, a capofitto, in quella dimensione multietnica e multiculturale (in realtà fra questi due termini non corre troppa differenza) che appare tipica del Medioevo, e che rende lo studio del Medioevo particolarmente interessante, oggi che si parla molto, e troppo spesso a sproposito, di *identità* e di *radici*, di *origini* e di *contaminazioni*... termini sui quali vorrei proporvi alcune riflessioni, proprio a partire dall’esperienza storica medievale¹.

Cominciamo allora dall’inizio, e diciamo che il *Medioevo*, in cui riconosciamo molte delle nostre “radici”, rappresenta *in se stesso* uno dei più formidabili esperimenti storici di *contaminazione etnica e culturale*.

Lo “scontro e l’incontro” fra mondo romano e mondo “barbarico” sono infatti il primo elemento costitutivo del Medioevo europeo. Quello scontro e quell’incontro, ora violento ora pacifico, posero le basi per la nascita dell’Europa, che dunque si costruisce *ab origine*, nella sua essenza, nella sua identità, come luogo per eccellenza della contaminazione culturale e sociale. Bisogna aggiungere che entrambi quei mondi, quello “romano” e quello “barbarico”, erano tutt’altro che uniformi e monolitici, poiché rappresentavano, ciascuno, realtà e interessi molteplici: l’Impero romano, stretto attorno al Mediterraneo, aveva

* Università di Bologna.

conferito una certa unitarietà alle regioni dominate, ma senza annullarne i caratteri, anzi mantenendoli vivi nel comune quadro politico-amministrativo (proprio in questa capacità di *assimilazione delle diversità* sta il segreto dell'imperialismo romano e del suo prolungato successo); da parte sua il mondo germanico – rappresentato dalla storiografia nazionalistica tedesca dell'Ottocento come espressione di una salda identità comune – costituiva anch'esso un coacervo di popoli e tradizioni diverse, che solo a poco a poco, nel corso dei secoli, costruirono una propria identità "etnica" – termine da intendersi, come ci hanno insegnato i colleghi della scuola di Vienna, da Wenskus a Wolfram a Walter Pohl – in senso culturale e non biologico; le etnie non sono predeterminate dal "sangue dei popoli", ma si formano nei secoli di passaggio tra età antica e Medioevo come realtà culturale, come "costruzione storica" determinata dai modi di vita, dalla condivisione di abitudini, consuetudini, valori comuni.

Esempio: i longobardi, quando entrarono in Italia, erano mescolati a popolazioni di diversa origine, alcune delle quali (bulgari, svevi, sassoni) mantennero separata la propria identità, mentre altre, come i gèpidi, a poco a poco si integrarono nella società longobarda, assumendone la cultura e il nome. Quello che chiamiamo "popolo longobardo" è dunque, in realtà, un *gruppo etnico composito*, che si costruì storicamente, su basi culturali più che biologiche. Anche quello che oggi chiamiamo "popolo italiano" è un *gruppo etnico composito*, che si è costruito storicamente su basi culturali più che biologiche.

Ma torniamo a noi. L'incrocio di quei due mondi, romano e barbarico, già di per sé estremamente complessi, creò, nell'Europa medievale, una società e una cultura *strutturalmente* basate sulla contaminazione e sul meticciamento. Come prima accennavo, la contaminazione e il meticciamento non sono, nello sviluppo della società medievale, una sorta di avventura o di "accidente" (avrebbe detto Aristotele), bensì sono "sostanza", fondamento costitutivo. Sul piano sociale, le varie popolazioni non tardarono a incrociarsi: ad esempio, in Italia, se nel VI-VII secolo è possibile riconoscere e distinguere "romani" e "longobardi" (nei limiti di senso che entrambi i termini possiedono), un secolo più tardi la cosa non appare più vera, o comunque non più significativa, romani e longobardi si sono mescolati, e quelle che si impongono sono piuttosto opposizioni di tipo diverso (economico, sociale, politico). Questa contraddizione si riflette – consentitemi un piccolo *excursus* letterario – nelle opere di Alessandro Manzoni, il quale, dopo aver dedicato un saggio storico all'oppressione dei romani da parte dei longobardi conquistatori, finì col cantare Adelchi, ultimo principe longobardo, sconfitto da Carlo Magno nella seconda metà del secolo VIII, come sfortunato rampollo della società italica assoggettata dai franchi. A costo di una semplificazione brutale diciamo che, nel corso di alcuni secoli, l'incrocio fra romani e longobardi produsse i primi italiani.

I.I. Un'invenzione degli storici: nascono i regni romano-barbarici

Lo stesso avvenne nelle altre regioni europee, non solo sul piano sociale ma anche sul piano politico, giuridico, economico, così che gli storici hanno dovuto

inventarsi l'espressione "regni romano-barbarici" per designare entità politiche e legislative che non sono più né l'una né l'altra cosa, ma una novità uscita dalla loro ibridazione. Le leggi dei popoli germanici, scritte in latino ma infarcite di termini germanici (in Italia, l'Editto di Rotari), ispirate al diritto giustiniano ma anche alle tradizioni della faida e del guidrigildo, sono una delle migliori testimonianze di questo incrocio culturale. Anche il modello produttivo uscito da quell'incontro risultò alla fine nuovo: l'economia prettamente agricola del mondo romano si amalgamò con l'economia silvo-pastorale della tradizione germanica dando origine a un modello nuovo e diverso, chiamato da Georges Duby "agro-silvo-pastorale", che denotò a lungo il Medioevo europeo.

Io stesso, occupandomi di storia dell'alimentazione, ho descritto questa nuova realtà come un nuovo modello di produzione e di consumo, costruito in modo bilanciato (e non più di opposizione, come era stato nel mondo antico) sui prodotti agricoli e sui prodotti del bosco: non più il mondo del pane *contro* il mondo della carne, ma un mondo nuovo in cui il pane e la carne hanno entrambi un'importanza primaria, da tutti riconosciuta.

2

La religione cristiana adotta la "filosofia" della contaminazione

Ma c'è un secondo elemento costitutivo del Medioevo europeo, che a prima vista parrebbe contraddire questa "filosofia" della contaminazione. È il diffondersi della religione cristiana, invocata oggi da alcuni come elemento distintivo della tradizione europea. Sarebbe stupido negarne l'importanza: il Medioevo effettivamente trova nella religione cristiana un elemento di forte coesione, ideologica e politica oltre che religiosa; non per nulla, le guerre di Carlo Magno contro gli avari e contro i sassoni, e l'allargamento a est della comunità romano-barbarica, hanno anche l'aspetto di una guerra di religione contro il "paganesimo" di quelle popolazioni e il rifiuto di accettare il "vero" Dio, o anche solo di osservare le regole dell'astinenza quaresimale, poteva costare la morte ai popoli assoggettati al di là dell'Elba, come apprendiamo dai capitolari di Carlo Magno *de partibus Saxoniae*. Contestare la normativa ecclesiastica equivaleva a contestare il potere del re che l'aveva imposta.

Però, quella stessa identità cristiana era tutt'altro che monolitica. Se c'è un carattere che definisce il cristianesimo medievale (almeno fino ai secoli XII-XIII) è proprio quello della sua *adattabilità*, della sua *capacità di convivere con culture diverse*, magari per assimilarle, ma in qualche modo anche per confermarle. Penso in particolare al rapporto fra cristianesimo e culti naturalistici (non vorrei chiamarli "pagani"), forme di religiosità tradizionale legate ai riti di fecondità dei campi, a figure sciamaniche, a forme di magia protettiva della vita quotidiana nei suoi vari aspetti. A questi bisogni il cristianesimo medievale rispose – come ci ha insegnato Peter Brown – inventando le figure dei santi, per molti versi sostitutivi dei guaritori e taumaturghi popolari, di cui i santi riprendevano le funzioni, con analoghe offerte di protezione riguardo ai raccolti, alle malattie, alla sicurezza alimentare.

L'agiografia altomedievale, come è stato mostrato fin dalle pionieristiche ricerche di František Graus, è un grande serbatoio di materiali folkloristici tradizionali, reinterpretati in chiave cristiana ma sostanzialmente recuperati come espressione di una insopprimibile “domanda sociale di protezione”.

Il cristianesimo medievale resta dunque, a lungo, una religione contaminata da istanze pagano-naturalistiche: sul piano teologico la differenza è forte, poiché il santo, a differenza del mago, non agisce per forza propria ma come interprete della volontà divina; sul piano della domanda sociale e della risposta religiosa che ne consegue, la differenza è quasi impercettibile. Solo in età moderna, soprattutto dopo il Concilio di Trento, la Chiesa comincerà a combattere duramente le forme residue di religiosità popolare, ridefinite in chiave di negativo cristiano come stregoneria diabolica (e qui il riferimento agli studi di Carlo Ginzburg appare quasi ovvio).

Anche la tradizione ebraica è molto presente nel cristianesimo medievale, almeno fino ai secoli X-XI. I riferimenti veterotestamentari (all'Antico Testamento) appaiono, nell'alto Medioevo, più numerosi e più significativi dei richiami evangelici. Certe regole rituali – ad esempio quelle di uccisione degli animali, che secondo la normativa ebraica, basata sui precetti della Bibbia, devono essere totalmente dissanguati per diventare *kasher*, ossia puri e commestibili – valgono, nell'alto Medioevo, anche per i cristiani: mangiare carni non dissanguate è una colpa che tutti i penitenziali (i manuali a uso dei confessori) prescrivono di punire con durezza.

2.1. L'epopea delle Crociate: una pagina della storia da dimenticare

Con l'Islam lo scontro è assai più radicale e assume oltre a toni ideologici anche caratteri politici e militari: l'epopea delle Crociate, valutata in termini di integralismo e di intolleranza religiosa, è certamente una pagina fra le più oscure del Medioevo (ed è abbastanza inquietante che il recupero giornalistico del Medioevo, anche e soprattutto in questi giorni, parta proprio dalle Crociate come elemento distintivo di quell'epoca). Ma neppure le Crociate – e neppure lo scontro plurisecolare che si svolse nel cuore della penisola iberica – impedirono al mondo cristiano e al mondo islamico di incrociare un dialogo fecondo e costruttivo. Sul piano culturale è quasi superfluo ricordare la centralità dell'Islam nella conservazione, traduzione e trasmissione di testi antichi, filosofici e scientifici, che a iniziare dal X-XI secolo ricominciarono a circolare in Europa.

Sul piano economico, gli scambi commerciali con l'Oriente – inizialmente garantiti dai mercanti arabi, prima che i veneziani ne prendessero il monopolio – fecero affluire in Occidente una quantità di prodotti (spezie e manufatti preziosi) che trovarono largo impiego sulle tavole e nelle case degli europei abbienti. Gli arabi si fecero anche promotori di nuove colture, piantate in Sicilia e in Spagna, come gli agrumi, la canna da zucchero, varie qualità di frutti e di verdure (melanzane, carciofi ecc.) che poi assunsero un ruolo importante nell'alimentazione europea. Gli arabi portarono in Occidente il riso; in Sicilia diffuse-

ro l'uso della pasta secca, che nei secoli successivi diventò una specie di vessillo della tradizione gastronomica italiana.

Proprio la Sicilia, in età normanna e poi in età sveva, può considerarsi il luogo emblematico di una capacità, tipicamente medievale anche se non diffusa ovunque allo stesso modo, di far coesistere assieme cristiani, ebrei, musulmani, come accadde alla corte del "gran conte" Ruggero e poi alla corte di Federico II. Anche senza enfatizzare questi episodi notissimi, non possiamo neppure sminuirne l'importanza, perché altri secoli, altri momenti storici ci hanno consegnato ben diversi messaggi. E non si vede perché l'epopea delle Crociate debba avere, come elemento distintivo del Medioevo, maggiore importanza della coesistenza cristiano-islamica sperimentata a lungo in Sicilia e altrove.

Mi pare anche importante sottolineare la particolare vivacità culturale di quelle regioni, come la Sicilia, in cui l'incontro e la coesistenza di culture diverse sono riusciti, in certi momenti, particolarmente bene. Non credo sia un caso che la cultura siciliana abbia sviluppato, più profondamente e precocemente di altre, una dimensione artistica di livello – perdonatemi l'espressione – "nazionale": penso alla scuola poetica siciliana, fiorita alla corte sveva; penso alla cucina siciliana, ricca di stimoli come forse nessun'altra in Italia. Dalla Sicilia sono venuti apporti fondamentali al patrimonio gastronomico italiano: ho già detto del riso e della pasta secca, ma potrei aggiungere la sapienza nell'uso dello zucchero, potrei aggiungere l'arte della gelateria e molte altre cose. Dalla Sicilia viene anche il primo ricettario dell'Italia medievale, che a noi è pervenuto in una versione elaborata alla corte napoletana degli Angiò nel XIV secolo, ma che risale probabilmente a un archetipo di età normanno-sveva, prodotto in concomitanza con lo sviluppo della scuola poetica siciliana. Morale: la contaminazione culturale inevitabilmente crea problemi, ma alla lunga paga.

L'apertura mentale, la volontà di coesistenza pacifica fra culture diverse non valeva solo a Palermo. Mi ha sempre colpito la lunga narrazione di una cronaca russa del XII secolo², dove si racconta il modo in cui, nell'anno 986, Vladimir I principe di Kiev decise di abbandonare il paganesimo e di abbracciare una fede più "moderna", monoteistica, da proporre a tutto il suo popolo. A tal fine (racconta la cronaca) il principe fece venire a palazzo i rappresentanti delle quattro principali confessioni religiose di cui aveva conoscenza – cristiani di Roma, cristiani di Bisanzio, musulmani, ebrei – per valutare la serietà e la credibilità di ciascuna di esse. Accompagnato dai dignitari di corte, sostenne con gli ospiti lunghe disquisizioni teologiche, attorno al senso delle cose, all'origine del mondo, al significato della vita umana, ai comportamenti suggeriti o prescritti come regola di vita per i fedeli, non senza attenzione per le scelte di vita quotidiana (in particolare quelle alimentari) che ciascuna confessione religiosa comportava. A Vladimir, per esempio, decisamente non piacque l'obbligo ebraico (e musulmano) di astenersi dalla carne di maiale; quanto al consumo di vino, «noi russi amiamo bere» disse all'inviato dei musulmani «e non possiamo proprio farne a meno». Neppure l'insistenza dei cristiani di osservanza romana sull'importanza del digiuno come strumento di purificazione piacque a Vladimir: «I nostri avi non lo approverebbero», commentò. Certo non fu solo per questo che alla fine il

principe rimase affascinato dai greci e ne sposò dottrine e rituali, avviando la Russia alla fede ortodossa; ma ciò che soprattutto vorrei sottolineare è l'apertura mentale, la disponibilità al dialogo, la volontà di capire, senza pregiudizi, i comportamenti e le scelte di vita altrui. Con un atteggiamento che verrebbe da definire illuminista, Vladimir prima di decidere vuole ascoltare tutti, parlare con tutti. Poi ne discute con gli anziani del regno, che gli consigliano cautela nella scelta: «Se vuoi avere delle prove sicure», gli dicono, «manda i tuoi uomini a studiare il culto di ciascuno di loro, e la maniera in cui ciascuno serve Dio». Così, non contento di avere discusso con tutti, il principe invia una delegazione di dieci uomini a osservare i musulmani in Bulgaria, i cattolici in Germania, gli ortodossi in Grecia, e fra di essi gli ebrei.

È Medioevo questo? Formuliamo meglio la domanda: è questo il Medioevo che siamo soliti figurarci, che ci hanno insegnato a pensare come oscurantista e fanatico? È a questo Medioevo che possiamo imputare gli orrori della modernità, le “pulizie etniche” che di tanto in tanto si affacciano nel mondo?

Non voglio dimenticare gli orrori del Medioevo: le stragi di ebrei perpetrate dalle folle cristiane in viaggio verso la Terra Santa, i musulmani divorati sotto le mura di Gerusalemme (così ci assicurano le cronache) dagli assalitori cristiani, le teste cristiane mozzate dagli arabi, e potremmo continuare a lungo. Ma questa galleria degli orrori, che piace tanto a chi ama il Medioevo selvaggio e primitivo, e magari – chissà – lo rimpiange, non è *il* Medioevo; ne è solamente un aspetto, che non faticiamo a ritrovare in ogni altra epoca della storia. Così come in ogni epoca troviamo il pensiero illuminato, la ragione, la speranza di un mondo intelligente. Al Medioevo dei crociati fa eco il Medioevo di Francesco d'Assisi e del sultano Melek, che si incontrano, si parlano, si capiscono: Francesco non cerca lo scontro ma il *dialogo*; cerca un linguaggio comune, in grado di avvicinare gli uomini, non di allontanarli. Non a caso, Francesco è poi diventato una figura carismatica non solo della tradizione cristiana, ma anche di quella islamica. In quegli stessi anni (siamo agli inizi del XII secolo) il papa scomunicò l'imperatore Federico II, che, invece di combattere l'Islam, aveva cercato un accordo – sempre con il sultano Melek – per garantire ai cristiani il libero accesso a Gerusalemme e a Betlemme. Chi dei due era *medievale*?

Del resto, le spedizioni contro l'Islam non portarono grande fortuna ai cristiani. L'unico frutto delle Crociate – sostiene Jacques Le Goff, tra il serio e il faceto – fu l'albicocca, che i cristiani impararono a conoscere in quelle terre e portarono in Europa (poi, Raffaele Licinio ci ha spiegato che neppure quel frutto fu introdotto al tempo delle Crociate, poiché era già conosciuto in Occidente). Eppure anche da quegli scontri si costruirono realtà nuove, forme di meticciato culturale forse impensabili. Dopo tanto sangue e atti di crudeltà, dal XII secolo i rapporti fra cristiani e musulmani in Oriente migliorarono, e non mancarono forme di tolleranza e di pacifica convivenza. «E così noi, che fummo occidentali, siamo diventati orientali». Così commenta il cronista Fulcherio di Chartres, e prosegue:

L'italico o il francese è diventato, una volta trapiantato, un galileo o un palestinese. Il cittadino di Reims o di Chartres si è mutato in siriano o in antiocheno. Abbiamo dimentici-

cato i luoghi d'origine, e c'è chi ha preso in moglie, anziché una compatriota, una siriana, un'armena o una saracena battezzata. Ci serviamo indifferentemente delle diverse lingue del paese: tanto l'indigeno quanto il colono occidentale sono divenuti poliglotti e la reciproca fiducia avvicina le razze anche più estranee fra loro.

Anche questo è Medioevo.

3

Il Medioevo e il rapporto con l'alimentazione

Di questo Medioevo "aperto", la storia dell'alimentazione (di cui mi sono particolarmente occupato) offre esempi illuminanti. Ho già detto della "sintesi romano-barbarica", bella espressione coniata da Giovanni Tabacco con riferimento alla storia politica dell'alto Medioevo, e che mi permetto di riprendere anche in riferimento alla storia dell'economia, del consumo, dei gusti alimentari. L'Europa che esce, che *nasce* da quella sintesi è un mondo culturalmente arricchito, che trae nuova linfa dall'incrocio di esperienze e tradizioni diverse.

Credo che proprio in ciò risieda il segreto della straordinaria varietà delle cucine europee, dello straordinario spessore culturale che l'Europa ha saputo esprimere nel corso dei secoli, non solamente in cucina.

Ma la cucina è una buona cartina di tornasole per verificare gli aspetti di una cultura. Una cucina che non cambia, che non innova, che non assimila e non rielabora il "diverso da sé", è una cucina destinata all'estinzione. Una cucina autoreferenziale, che ricerchi solamente la fedeltà alle proprie origini, non ha molto da offrire alla storia, e neppure a se stessa.

Permettetemi alcune considerazioni su questo argomento, su cui ultimamente ho riflettuto parecchio. E ogni volta che pronuncio la parola "cucina", pensatela come sinonimo di "cultura". Perché la *cucina è uno strumento* (e un segno) importante *dell'identità culturale*, e ogni discorso attorno alla cucina, lungi dall'essere frivolo, è un affondo nel tema delle identità culturali.

Alcuni anni fa organizzai a Bologna un convegno (i cui atti sono poi stati pubblicati da Laterza) intitolato "La cucina, luogo dell'identità e dello scambio"³. L'assunto di base era che l'identità non si costruisce sul nulla, ma nel confronto e nello scambio con identità diverse. Non solo: che l'identità è tanto più forte, quanto più la capacità di confronto e di scambio è stata forte. Gli esempi medievali a cui ho fatto cenno mi sembrano eloquenti: l'Europa, costruita sulla contaminazione di culture diverse, ha elaborato a iniziare dal Medioevo un'identità alimentare e gastronomica particolarmente ricca e interessante. Al suo interno, soprattutto i paesi che hanno attraversato vicende particolarmente complesse, e che hanno assistito a successive stratificazioni di culture diverse, si sono segnalati come luoghi di eccellenza della cultura alimentare. Penso alla Francia e all'Italia; penso, al loro interno, a regioni "di confine" come la Sicilia o come la fascia alpina, in cui l'incrocio di culture è stato particolarmente tormentato.

In analisi come queste, i concetti-guida dovrebbero essere due:

1. *L'identità si costruisce nello scambio.*
2. *L'identità muta nel tempo. Ossia: l'identità è un fatto dinamico.*

4

L'Europa va a caccia di radici

La domanda da porre a questo punto è molto semplice: *dove abita* l'identità? Nel passato o nel presente? Laggiù o quassù?

La risposta è molto chiara: l'*identità* è qui, l'identità siamo noi, così come la storia ci ha costruiti. Eppure, un diffuso equivoco vuole che l'identità sia qualcosa da cercare, da trovare, da conservare: che abiti in fondo alla storia, là dove si ritrovano le nostre "radici".

Le *radici*: altra parola equivoca, altro concetto pericoloso. Anche qui, la mia domanda è semplice: come sono fatte, *quale forma* hanno le radici? Da come spesso se ne parla, sembrerebbero fatte a forma di carota: il vertice in fondo sarebbe il punto da ritrovare, il luogo mitico delle nostre origini. Ma le radici sono fatte al contrario: scendendo in profondità si allargano. Più scendiamo nel terreno, più le radici si allargano. E si badi: la pianta, più le radici sono ampie, più è forte e duratura.

Allora, se proprio vogliamo giocare al gioco delle radici, propongo di farlo seriamente e fino in fondo, di utilizzare fino in fondo la metafora (perché una metafora è sempre specchio della realtà che rappresenta). Cerchiamo le nostre radici? Benissimo. Più cerchiamo, più *ci allontaniamo* da noi. Più cerchiamo, più troviamo il mondo. Esattamente il contrario di quanto propongono certi mistificatori del gioco.

Proviamo a immaginare un piatto di spaghetti al pomodoro: un segno decisivo, oggi, dell'identità italiana. Immaginatoli conditi nel modo più semplice, con sugo di pomodoro, olio, aglio, una spruzzata di parmigiano, una foglia di basilico; magari (per chi gradisce) un pizzico di peperoncino.

Quali sono le radici di questo piatto? Come si sono messi insieme questi ingredienti? Di tutte le cose che ho messo in fila, una sola possiamo ritrovarla nella nostra tradizione fin dall'età romana: l'aglio. Il parmigiano è un'invenzione medievale, risalente più o meno al XII secolo, contemporanea (non a caso) all'affermarsi della pasta come piatto tipico della cucina italiana ma, a quel tempo, anche di altri paesi europei. Come ho accennato prima, la pasta secca (e aggiungo ora: la pasta lunga) è un apporto della cultura araba, che troviamo per la prima volta nella Sicilia di tradizione araba nei secoli centrali del Medioevo (una fabbrica di pasta è attestata vicino a Palermo nel XII secolo). Ma proseguiamo con i nostri ingredienti: per il pomodoro, e anche per l'eventuale peperoncino, dobbiamo attendere l'arrivo dei prodotti americani. Sul basilico vi so dire poco, se non che è assente dai ricettari italiani fino a secoli molto recenti (fino al Sei-Settecento non mi pare di averlo mai trovato). Manca solo l'olio: prodotto antichissimo, greco e poi romano, ma, paradossalmente, nuovissimo. Nessuno usava l'olio sulla pasta, fino al XIX secolo: dal Medioevo in avanti, il condimento della pasta è inevitabilmente il burro (di solito arricchito con zucchero e altre spezie), e la prima ricetta italiana di spaghetti al pomodoro, datata agli anni Trenta dell'Ottocento, è condita con lo strutto. L'olio, cioè la cosiddetta "dieta mediterranea", in cucina si afferma solo nel Novecento.

Tiriamo le somme: almeno tre continenti (l'Europa, l'Asia, l'America) e almeno duemila anni di storia, che hanno visto sovrapporsi diverse culture, sono stati necessari per dare forma al piatto di spaghetti che oggi percepiamo come elemento costitutivo della nostra identità alimentare e culturale. Questo vale per ogni piatto, per ogni ricetta. In fondo alla loro storia troveremo territori lontani e culture diverse: il mondo ebraico, l'Islam, i greci e i bizantini, i romani, i germani, i celti (perché no? Smettiamola una buona volta di pensarli come fiori all'occhiello dell'ideologia leghista, e riconduciamoli al ruolo che ebbero nella storia d'Italia: una cultura che, mescolandosi ad altre, contribuì a costruire l'identità italiana).

Spero che il senso delle mie considerazioni sia chiaro. Intendo dire che identità e radici (concetti che spesso, ma abusivamente, tendiamo ad assimilare e a confondere) non sono la stessa cosa, anzi, sono cose lontanissime fra loro.

Le radici sono là in fondo, l'identità è qui. *Le radici sono la storia, l'identità siamo noi.*

Le radici, cioè le origini, di per sé non spiegano nulla: servono solo a rendersi conto di quanto siano complicati e contorti i fili della vicenda storica. Lo aveva sottolineato con forza Marc Bloch quando, nel suo aureo libretto di riflessione sul mestiere di storico, intitolato *Apologia della storia*⁴, metteva in guardia lo storico dal "mito delle origini", che non sono le cause, e allo storico, in fondo, non interessano più di tanto.

Mi viene spesso in mente una frase bellissima, che ho visto attribuita a papa Giovanni XXIII: «Quando incontro un uomo, non gli chiedo mai da dove viene, ma dove sta andando. Per vedere se possiamo fare un po' di strada insieme».

Note

1. M. Montanari, *Storia medievale*, Laterza, Roma-Bari 2000; Id., *La fame e l'abbondanza. Storia dell'alimentazione in Europa*, Laterza, Roma-Bari 1993; Id., *Il cibo come cultura*, Laterza, Roma-Bari 2004.

2. *Racconto dei tempi passati*, cronaca russa del XII secolo.

3. M. Montanari (a cura di), *Il mondo in cucina. Storia, identità e scambi*, Laterza, Roma-Bari 2002.

4. M. Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Colin, Paris 1952.

Energia e crisi all'origine della crescita moderna: 1650-1850

di Paolo Malanima*

Il XIX secolo segnò una discontinuità nelle capacità produttive delle economie europee. La popolazione del continente, escludendo la Russia, era di 150 milioni di abitanti all'inizio dell'Ottocento. Nel 1900 era raddoppiata. Nel corso dello stesso secolo, la produzione di beni e di servizi aumentò di quasi sei volte. Alla vigilia della Prima guerra mondiale, ogni abitante disponeva, dunque, di un reddito che era circa tre volte superiore a quello dei suoi antenati un secolo prima. L'aumento rapido della popolazione e l'aumento ancora più rapido della produzione rappresentano i due caratteri distintivi del processo della crescita moderna. Per la prima volta nella storia dell'umanità, a partire dall'inizio dell'Ottocento si verificò in Europa una crescita sostenuta e durevole del prodotto *pro capite*. Aumenti del reddito *pro capite* si erano avuti anche in precedenza. Essi erano stati, però, molto meno forti e, soprattutto, molto meno duraturi¹.

La discontinuità economica che si verificò in Europa ebbe come effetto un aumento delle diseguaglianze fra regioni su scala mondiale. All'inizio dell'Ottocento, le differenze nei livelli del prodotto *pro capite* erano molto contenute. Il reddito medio in Cina, ad esempio, era analogo a quello in Europa². Né poteva non esserlo, dal momento che – sia in Cina che in Europa, che in ogni parte del mondo – esso superava di poco lo stretto necessario per sopravvivere; che non era molto diverso nelle varie regioni. Le cose cambiarono profondamente all'epoca della crescita moderna. Mentre l'economia europea avanzava con rapidità, altrove il prodotto *pro capite* rimase stazionario. In alcune zone del mondo, come ad esempio in Cina, si ebbe addirittura una diminuzione, dal momento che la popolazione aumentava più della produzione³. Fra l'Europa in crescita e le economie del resto del mondo si aprì una frattura. Solo più tardi la crescita economica ha interessato anche le regioni extraeuropee. Non tutte, però!

I

Le civiltà vegetali

Le economie di ieri erano basate su fonti di energia vegetali – i cereali, il cibo per gli animali e la legna – e su convertitori biologici d'energia – gli uomini, gli animali, le piante⁴. Le economie d'oggi, invece, dipendono soprattutto da fonti di ener-

* Università "Magna Graecia", Catanzaro.

gia fossili (il carbon fossile, il petrolio e il gas naturale) e da convertitori di energia meccanici (le macchine e gli strumenti di cui ci serviamo per compiere ogni genere di lavoro). Potremmo definire le economie delle epoche che precedono la crescita moderna come "economie vegetali". Questo concetto corrisponde a quello di "economia organica"⁵, utilizzato spesso da E. A. Wrigley, che l'ha coniato alla fine degli anni Ottanta⁶. Nelle economie vegetali del passato, le fonti di energia che venivano trasformate in lavoro e calore provenivano, per usare le parole di Wrigley, «dal processo della fotosintesi, che imbrigliava l'irradiazione solare per formare la materia vegetale». Essa costituiva «il fondamento della piramide della vita, i cui livelli superiori erano collegati dalla catena del cibo alla loro base fotosintetica»⁷.

La più antica e, per almeno tre milioni di anni di storia dell'uomo, unica fonte di energia è stato il cibo⁸. Ogni lavoro veniva allora compiuto dalla forza degli uomini, che costituiva una trasformazione degli alimenti. Un progresso decisivo avvenne quando, un milione e mezzo di anni fa, si cominciò a utilizzare il fuoco. Da allora in avanti il calore e la luce, ottenuti bruciando la legna, la seconda importante fonte di energia, costituirono una decisiva integrazione del bagaglio tecnologico degli uomini. Un altro contributo alle disponibilità di energia venne, in seguito, dagli animali da lavoro, che cominciarono ad essere utilizzati su larga scala nei grandi imperi agrari della Mezzaluna Fertile a partire dal IV millennio a.C. Si passava così all'uso di una fonte di energia meccanica che costituiva un'integrazione assai importante del lavoro dell'uomo. Possiamo considerare gli animali come vere e proprie macchine agricole e da trasporto e il cibo da esse consumato come il combustibile che consentiva il loro lavoro.

Erano queste le fonti vegetali delle economie agrarie del passato. Rimase la base energetica delle società fino all'epoca della crescita moderna. Con poche integrazioni. Fra queste possiamo ricordare la diffusione dello sfruttamento del vento per la navigazione tramite le vele, avvenuta quattro millenni avanti Cristo. Dal VII secolo d.C. si cominciò a utilizzare il vento anche per azionare mulini. Dal III secolo a.C. comparve il mulino ad acqua⁹. Anche in questo caso, si ebbe una diffusione sempre più ampia di questa macchina e un suo sfruttamento per attività industriali di vario tipo. Il vento e l'acqua furono integrazioni importanti nel bagaglio della dotazione energetica delle civiltà agrarie del passato. Il loro contributo in termini quantitativi fu, però, nel complesso, assai modesto¹⁰.

Una fonte di energia importante, e spesso dimenticata, è quella della polvere da sparo, usata in Europa dal XIV secolo e in Cina ancora prima. Fu la fonte di energia il cui uso crebbe più rapidamente di tutti, nei secoli dell'età moderna. Prima del vapore essa rappresentò, inoltre, il primo caso di trasformazione del calore in movimento.

La base energetica delle economie vegetali del passato era costituita dall'irradiazione solare, che, in un certo senso, è una fonte di energia illimitata. Il sistema solare esiste da 4 miliardi e mezzo di anni e, a quanto ci dicono i fisici, continuerà ad esistere ancora per 4-5 miliardi di anni. Tempi di estinzione così lunghi per la fonte energetica di base dei sistemi vegetali significano, a tutti gli effetti, una disponibilità illimitata. In queste economie vegetali era, però, assai modesto il flusso di energia solare a cui si poteva attingere ogni anno per svolgere le attività eco-

nomiche. Aumentare la produzione significa, prima di tutto, disporre di energia per svolgere il lavoro necessario a produrre beni e servizi. Dell'irradiazione che raggiunge la superficie terrestre solo una parte minima, meno dell'1%, veniva e viene fissato nella biomassa tramite la fotosintesi. Della biomassa complessiva che si formava, una parte modestissima veniva appropriata da uomini e animali da lavoro. Né era agevole accrescere questa porzione. Occorreva ampliare gli arativi, ingrandire i pascoli per gli animali da lavoro, raccogliere la legna dei boschi. Tutte operazioni assai faticose, lente e, per di più, in conflitto l'una con l'altra. Più arativi potevano significare meno boschi e meno pascoli. Ma dei boschi e dei pascoli non si poteva fare a meno, perché erano importanti quanto gli arativi. La loro riduzione o eliminazione comprometteva la sostenibilità futura del sistema economico. Certo si poteva accrescere la produttività dei campi e dei pascoli. Non oltre un certo limite, però, all'interno del mondo vegetale del passato. Un balzo in avanti decisivo nella produttività in agricoltura si è verificato solo coi moderni trattori e coi moderni fertilizzanti; con macchine o prodotti che necessitano dell'uso dei combustibili fossili e che sono fuori dalla portata delle economie vegetali.

Il modesto flusso di energia di cui gli uomini si potevano servire limitava le possibilità di crescita dei sistemi economici del passato. Di solito, nelle economie vegetali, la disponibilità di energia non teneva il passo con l'aumento demografico. Diminuivano, perciò, la produttività del lavoro e il prodotto *pro capite*. Nelle economie vegetali i redditi *pro capite* erano, nella media mondiale, circa 5-6 volte inferiori a quelli attuali. Nei paesi oggi avanzati essi erano inferiori di 15-20 volte¹¹. Le economie vegetali erano sostenibili, nel senso che consentivano più o meno la riproducibilità del sistema. La loro capacità di sostenere popolazioni in rapido aumento era, però, assai modesta.

Il passaggio ai combustibili fossili ha comportato l'utilizzazione di una fonte energetica destinata a esaurirsi. Che la "foresta sotterranea", di cui parlava un giurista tedesco del Settecento con riferimento ai fossili, non sia inesauribile¹², è evidente. Lo ricordò per la prima volta in modo documentato l'economista inglese W. S. Jevons nel 1865¹³. Il flusso annuale di combustibili fossili a cui gli uomini hanno potuto e possono attingere per accrescere le proprie attività può essere, invece, aumentato con facilità. Il benessere delle economie moderne dipende proprio dall'utilizzazione della foresta sotterranea. Le economie che nell'Ottocento cominciarono a svilupparsi in senso moderno adottarono una dopo l'altra il nuovo sistema energetico fondato sui combustibili fossili. La discontinuità nelle basi energetiche delle società si tradusse in una discontinuità nel campo dell'economia, come hanno ben messo in evidenza studiosi come C. M. Cipolla¹⁴ e Wrigley. Si passò dal mondo dei rendimenti decrescenti al mondo della crescita. Il sistema energetico vegetale non avrebbe potuto consentire la crescita moderna, intesa come capacità di accrescere il prodotto più velocemente dell'aumento di popolazione. Con le fonti tradizionali, sfruttate al più alto livello che l'economia vegetale del passato consentiva, sarebbero oggi necessari 5-6 pianeti come la terra per fare fronte al fabbisogno energetico. La transizione energetica ha, dunque, costituito una "condizione necessaria", anche se non sufficiente, della crescita moderna dell'economia.

2

Le risorse energetiche

Quanto al consumo *pro capite* di risorse energetiche, nel mondo euromediterraneo esistevano profonde differenze da area ad area. Il consumo medio giornaliero *pro capite* poteva oscillare, nel Sei-Settecento, fra le 15 e le 20.000 calorie. Date, però, le differenze esistenti da zona a zona, è preferibile proporre il campo di variazione all'interno del quale potevano collocarsi i valori delle diverse regioni (TAB. 1)¹⁵.

TABELLA 1

Il consumo di energia in Europa nell'età moderna (in kal *pro capite* al giorno)

Fonti di energia	Minimo	Massimo
Cibo per gli uomini	2.000	4.000
Combustibile	3.500	30.000
Alimenti per animali da lavoro	2.800	3.800
Acqua e vento	100	700
Totale	8.400	38.500

Nota: per un confronto, si consideri che, nell'anno 2000, la media europea a persona era di 142.000 calorie al giorno.

Sfortunatamente non disponiamo di informazioni dirette sul consumo di energia in altre civiltà agrarie del passato. Le testimonianze indirette suggeriscono che:

- Per ragioni climatiche, il consumo di combustibile nelle regioni europee era superiore a quello di altre civiltà agrarie dato il carattere sempre più settentrionale della civiltà euromediterranea rispetto alle altre. In Europa le temperature medie in gennaio si collocano fra -10 e +10 gradi centigradi, mentre nelle altre civiltà agrarie sono fra 0 e +20. Nel mondo euromediterraneo, i consumi salivano man mano che da sud si procedeva verso nord, soprattutto per l'aumento dei bisogni di riscaldamento con la diminuzione delle temperature medie, e per l'uso più ampio di animali in agricoltura nella grande pianura del Nord.
- Il consumo di cibo era, naturalmente, più o meno lo stesso in tutto il mondo, ma, come si è visto, il suolo necessario per nutrire una persona era assai superiore nel mondo euromediterraneo rispetto a quello necessario delle civiltà agrarie basate sull'irrigazione e in cui gli alimenti erano costituiti da cereali con più alto rendimento del grano e da patate.
- In Europa lo spazio agricolo destinato al pascolo era maggiore che nelle civiltà irrigue, data la maggiore, inevitabile presenza di animali da lavoro nel mondo europeo in rapporto con la popolazione. Tutto questo induce a supporre che, mentre il consumo medio di energia nel mondo euromediterraneo era di 15-20.000 calorie al giorno, in altre società agricole esso doveva essere inferiore alle 10.000 e, nelle regioni più calde, poteva anche collocarsi intorno alle 5.000. Quindi: nell'area euromediterranea consumi maggiori e, nel nord, consumi maggiori che nel sud.

Un'altra considerazione da fare riguarda le differenze fra Mediterraneo ed Europa settentrionale. Evidentemente l'aumento della popolazione e delle densità demografiche nel centro-nord dell'Europa significò lo spostamento dell'equilibrio verso regioni nelle quali il consumo di energia era maggiore. Proprio per questa maggiore necessità di energia il mondo euromediterraneo, e soprattutto la parte settentrionale di questo mondo, risultava più vulnerabile di altre civiltà agricole. Tutto considerato, nel tardo Medioevo e all'inizio dell'età moderna, l'Europa non poteva apparire come la zona del mondo più favorita sotto il profilo della disponibilità di risorse e destinata ad accrescere enormemente la sua ricchezza, come invece accadde nell'Ottocento. La prevalenza di un cereale con bassa resa come il grano, i lunghi mesi di temperature basse, i numerosi animali da lavoro: tutto questo faceva sì che l'ambiente in cui le popolazioni europee operavano fosse più difficile di quello di altre regioni del mondo.

Quale fu l'influenza dei cambiamenti nella popolazione e nel clima sulla disponibilità di risorse energetiche nel mondo euromediterraneo?

3

L'onda demografica

A partire dalla ripresa medievale, verso il X secolo, nell'andamento della popolazione europea si distinguono tre lunghe fasi di 300-400 anni ciascuna (FIG. 1)¹⁶.

– *Dal X secolo all'inizio del XIV*: l'aumento fu poco meno del 3 per mille all'anno; si passò da 30 milioni di abitanti a circa 70.

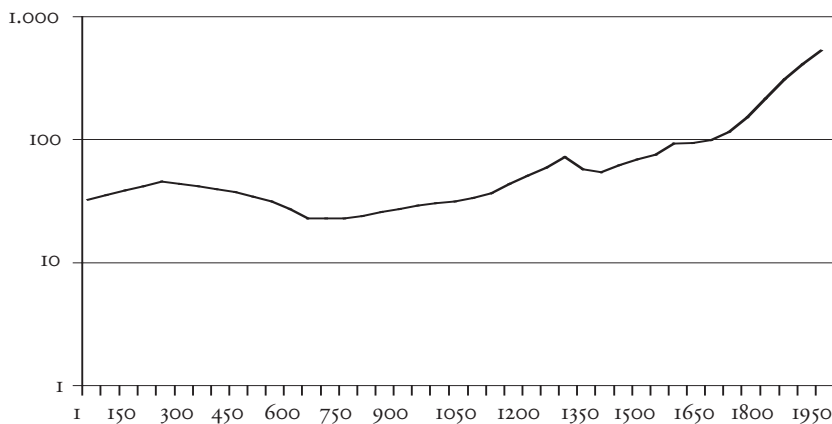
– *Dal XIV secolo alla seconda metà del XVII*: fu un'epoca di cadute e riprese. Nel complesso la popolazione del continente aumentò, fra il 1300 e il 1700, dello 0,8 per mille all'anno. Si passò da 70-80 milioni nel 1300 a 90 nel 1700. L'aumento fu, dunque, ben modesto. Dopo la caduta dalla metà del Trecento, conseguenza soprattutto dell'arrivo in Europa della peste, ci fu una ripresa dalla metà del Quattrocento sino all'inizio del Seicento. Seguirono poi cadute in diverse regioni dell'Europa e stagnazione in altre per alcuni decenni, fino a dopo la metà del secolo.

– *Dalla seconda metà del XVII secolo alla fine del XX*: l'aumento annuo fu del 5,6 per mille; quasi doppio rispetto a quello del tardo Medioevo e 7 volte superiore a quello dei 4 secoli precedenti. La crescita, tenue dapprima, divenne assai forte nell'Ottocento e nella prima metà del Novecento. In tutto da meno di 100 milioni nel 1700 a più di 500 nel 2000.

La vicenda europea, almeno nei suoi movimenti di lungo periodo, presenta analogie con quella di altre regioni del mondo. La popolazione mondiale più o meno raddoppiò dalla nascita di Cristo al 1600. Il tasso di aumento in questo lungo periodo fu dello 0,04% all'anno; quasi impercettibile. In 200 anni, dal 1650 al 1850, la popolazione mondiale raddoppiò di nuovo passando da 600 a 1.200 milioni. Il tasso d'incremento demografico fu dello 0,4%: 10 volte maggiore che nei precedenti 1.600 anni. Improvvisamente, un'inattesa ondata di popolazione cominciò dalla seconda metà del XVII secolo a sommergere le strutture agrarie esistenti.

In sintesi si potrebbe parlare di un unico, lungo movimento di espansione demografica, iniziato nel X secolo, che accelerò notevolmente dalla seconda metà del Seicento e che si è concluso soltanto alla fine del Novecento¹⁷.

FIGURA I
La popolazione europea 1-2000 (senza Russia)



Fonte: J.-N. Biraben, *Essai sur l'évolution du nombre des hommes*, in "Population", 1, 1979, pp. 14-25.

4

L'evoluzione del clima

La disponibilità di risorse fisiche in una certa regione non è affatto costante, come talora si suppone. Si è visto come, in passato, le attività umane dipendessero da un sistema energetico basato sulla riproduzione annuale dei vegetali, che fornivano il cibo per gli uomini e gli animali da lavoro, e la legna, usata per riscaldarsi, per cucinare e per tante attività economiche. Le variazioni della biomassa per ragioni climatiche potevano avere ripercussioni profonde su tutte le attività umane; assai di più di quelle che derivavano dalle attività coscienti degli uomini tese ad accrescere il bagaglio tecnico e sfruttare meglio le risorse dell'ambiente; più della costruzione di tante navi e di tanti mulini, e di tutti i cambiamenti nei metodi di coltivazione. Quando, a proposito delle civiltà agrarie del passato, esaminiamo la loro disponibilità di energia, dimentichiamo spesso l'importanza dei cambiamenti climatici in questo mondo tradizionale, dove tutte le forme di energia derivavano direttamente dalla luce del Sole. Un aumento delle temperature poteva tradursi nella formazione di capitale e mettere a disposizione degli uomini una quantità assai maggiore di risorse energetiche⁸.

Solo di recente, grazie al lavoro dei paleoclimatologi, è diventato possibile illuminare l'influenza dei cambiamenti nella dotazione di energia come conseguenza delle variazioni nell'irradiazione solare. Per quanto molte siano ancora le differenze di breve periodo fra queste serie, molte sono anche le analogie nei loro movimenti lunghi. Sappiamo oggi che nei 2.000 anni prima del Novecento le temperature si mossero, nella media di più anni, nella ristretta fascia di 1-2 gradi. È da considerare, tuttavia, che la sola differenza di 1 grado in meno nelle temperature medie, quando si protraeva per periodi lunghi di tempo poteva eserci-

tare un'influenza rilevante sul bilancio energetico di una civiltà agraria¹⁹. Ricordiamo le conseguenze più importanti:

- riduzione delle calorie per centimetro quadrato di suolo di un 10%;
- diminuzione di tre settimane del periodo di crescita dei vegetali sui campi, nei pascoli, nelle foreste;
- aumento della quantità di pioggia e dei pericoli di inondazione nelle regioni soggette a questo tipo di rischio;
- modificazione dell'attività dei microbi nel suolo e quindi del grado di fertilità;
- spostamento verso il basso di 150-200 metri del limite delle terre coltivate a cereali.

Solo quest'ultimo cambiamento poteva tradursi in una riduzione drastica delle disponibilità energetiche in regioni con tante montagne e colline come ad esempio quelle del Mediterraneo: gli arativi potevano ridursi di migliaia di chilometri quadrati. La conseguenza poteva essere una drastica diminuzione delle disponibilità di energia.

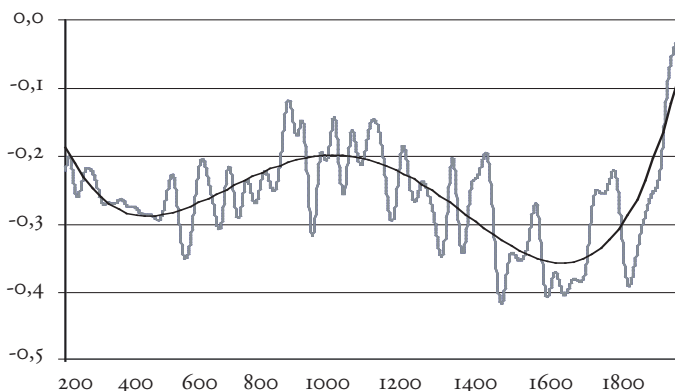
Esaminando la tendenza di lungo periodo delle temperature nell'emisfero settentrionale, si nota innanzitutto una caduta delle temperature medie dall'inizio della serie, che culmina nei secoli V e VI e che dura, più o meno, fino al IX (FIG. 2).

È l'epoca in cui la popolazione diminuisce in tutto il mondo e l'attività economica si riduce. Popolazione e produzione tendono di nuovo ad aumentare dal IX-X secolo sia in Europa che in Asia: comincia il cosiddetto "Optimum climatico medievale", che mise a disposizione terreni da coltivare e prodotti vegetali più abbondanti.

Temperature medie più elevate che in precedenza e in seguito continuano fino al XIII secolo. Per la crescita economica medievale furono forse più impor-

FIGURA 2

La temperatura dell'emisfero settentrionale dal 200 al 2000 (temperature invernali del 1961-2000 = 0)



Fonte: M. Mann, P. D. Jones, *Global Surface Temperatures over Past Two Millennia*, in "Geophysical Research Letters", 15, 30, August 2003.

tanti alcune scoperte tecniche e dei cambiamenti nelle istituzioni che gli storici conoscono bene. Comincia, poi, quella che viene definita la “piccola età glaciale”. Con alti e bassi prosegue fino all'inizio dell'Ottocento.

Durante il Seicento vi era un livello assai basso delle temperature, come mostra la FIG. 2. È l'epoca in cui gli astronomi notarono la quasi totale scomparsa delle macchie solari, di solito associata con livelli bassi di attività del Sole e con temperature più rigide.

Dall'Ottocento, come si vede, comincia un'epoca di temperature elevate. Il trend della curva raggiunge nel Novecento livelli assai superiori a quelli dei precedenti 1.800 anni.

Nella serie delle temperature, si può cogliere, in particolare, la tendenza discendente che culmina nel Seicento. Si può notare, poi, come le temperature siano alquanto aumentate alla fine del secolo, quando anche la popolazione, come si è visto, cominciava ad aumentare, dopo la stagnazione o caduta seicentesca. Quindi, la prima fase di ripresa demografica ebbe luogo parallelamente all'aumento delle temperature, ed è testimoniata sia per l'Inghilterra, che per la Francia, che per l'Italia dalla fine del 1600 al 1750 circa²⁰. Le cose cambiarono dal 1760-70 circa. Le macchie solari, la cui presenza è associata a periodi di attività solare e di alte temperature, quasi scomparvero fra il 1790 e il 1820-30²¹. Si ritornò per qualche decennio ai valori del XVII secolo. In questo periodo, i ghiacciai avanzarono di nuovo in Tirolo fino a raggiungere la loro massima espansione nel 1816-18²². In Svizzera la temperatura diminuì di 1,5 gradi dal 1760 al 1780. Aumentò fra il 1780 e il 1795, per diminuire di nuovo e raggiungere il minimo fra il 1810 e il 1820²³. Lo stesso trend mostra l'andamento delle gelate nel Mar Baltico, che aumentò dal 1750 in avanti e raggiunse i valori massimi dal 1790 al 1820²⁴.

5

Una crisi energetica

Quando si osservano le economie del passato è sempre bene precisare se l'approccio che adottiamo è di carattere aggregato o *pro capite*. Se si esaminano le vicende delle economie tradizionali secondo l'una o l'altra prospettiva, le conclusioni possono cambiare radicalmente. Ciò vale anche per il consumo di risorse energetiche. Dal momento che la popolazione europea (senza la Russia) era di 50 milioni nel 1400 e di 150 nel 1800, osservando ogni settore dell'economia si può sempre trovare una crescita del prodotto di beni e servizi. Come potrebbe essere altrimenti? Se ciò non fosse accaduto, ogni abitante dell'Europa si sarebbe trovato nel 1800 con una disponibilità annua di beni e servizi pari a un terzo di quella di quattro secoli prima. Con la riduzione di due terzi di un tenore di vita già modesto nel 1400, e con consumi, dunque, drasticamente ridotti, non avrebbe potuto sopravvivere nel 1800. Ciò vale anche per i consumi di risorse energetiche, che erano una parte consistente della spesa complessiva di ogni famiglia. Dobbiamo, però, chiederci se nel tempo – dal 1400 al 1800 – la disponibilità di beni e di servizi aumentò anche in termini *pro capite*, oltre che in termini aggregati. Se osserviamo i consumi di energia in

questa prospettiva, pur con le differenze inevitabili da zona a zona, la risposta non può che essere negativa: durante l'età moderna i consumi di energia *pro capite* diminuirono. Una caduta particolarmente forte si verificò nel 1700 e soprattutto nella seconda metà.

Cerchiamo di vedere come andarono le cose cominciando dai consumi di risorse energetiche quantitativamente meno rilevanti. Si prenderanno dopo in considerazione quelli più significativi.

L'andamento dei consumi di energia idraulica ed eolica, che, ricordiamolo, rappresentavano l'1% del totale, sembra subito smentire quanto appena affermato. Se guardiamo, infatti, allo sfruttamento di energia idraulica in termini aggregati, fra il 1200 e il 1800 il numero delle ruote idrauliche aumentò di continuo e aumentò, quindi, l'energia meccanica tratta dalle cadute d'acqua. Fu raggiunto il numero di 750.000, con una crescita, rispetto al 1200, del 150%. Nel 1800 il numero delle ruote che alimentava impianti diversi dai mulini era cresciuto: erano almeno 250.000 (un terzo di tutte le ruote in attività). Dal momento che fra il 1200 e il 1800 anche la popolazione crebbe pressappoco del 150%, il numero delle ruote per persona rimase stabile: una ruota ogni 250 abitanti. Nel corso dei sei secoli considerati, però, aumentò la potenza di ogni ruota.

La conclusione è che nel 1800 ogni persona disponeva di una maggiore potenza idraulica di quanto non accadesse nel 1200: 1 CV ogni 83 persone, anziché ogni 125²⁵. Al proposito le stime indipendenti di F. Braudel e L. Makkai coincidono. Si ebbe, dunque, un aumento, sia pure modesto²⁶.

Ancora di più crebbe lo sfruttamento del vento per i mulini. Su scala europea il numero di questi impianti era assai inferiore a quello dei mulini ad acqua. È stato stimato che la loro potenza complessiva fosse, alla fine del 1700, pari a un terzo o un quarto di quella delle ruote idrauliche: la prima poteva andare da 1 milione e mezzo fino a 3 milioni CV; la seconda da un minimo di 300.000 a un massimo di 1 milione. Il loro numero, accettando questi calcoli, poteva essere compreso, dunque, fra i 30.000 e i 100.000 circa, mentre quello delle ruote idrauliche (per mulini o altri congegni) poteva anche raggiungere il milione. Nella prima metà del 1800 i mulini a vento in Francia, Inghilterra, Germania, Paesi Bassi, Belgio, Finlandia, erano fra i 50 e i 60.000²⁷.

Per quanto riguarda lo sfruttamento del vento per la navigazione, la crescita fu assai più forte; anche in termini *pro capite*. Fra la fine del Quattrocento e la fine del 1700, il tonnello delle navi europee crebbe di 10-15 volte, mentre la popolazione aumentava soltanto di 2 volte²⁸. Si trattò dell'aumento più considerevole nello sfruttamento di fonti di energia. Nel 1780 si può stimare pari a 150-250.000 CV l'energia che le navi riuscivano a sfruttare. Se alle navi mercantili europee aggiungessimo la marina da guerra insieme ai piccoli vascelli e alle barche, queste cifre si dovrebbero aumentare di molto.

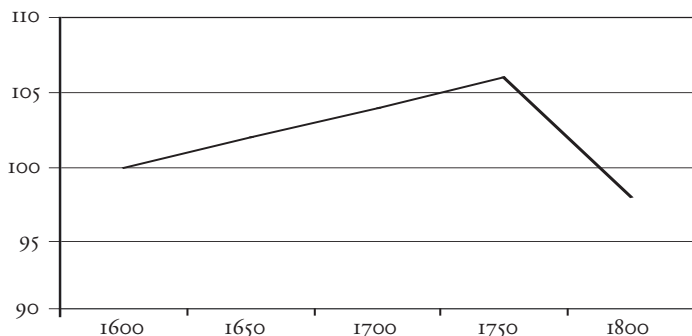
Purtroppo non disponiamo neppure di ordini di grandezza a proposito di un'altra fonte importante di energia, quale la polvere da sparo. Se il suo andamento fu lo stesso della costruzione di cannoni e armi di altro genere, si può allora sostenere, come scrisse Cipolla, che la quantità di polvere da sparo «aumentò in maniera drammatica»²⁹.

Le vele e i cannoni, i mezzi, cioè, dell'affermazione della potenza europea nel mondo si andavano moltiplicando rapidamente. A fronte di tutto questo, stava, invece, verificandosi una flessione, in termini *pro capite*, della disponibilità di energia nella forma di cibo per gli uomini e per gli animali e di legna come conseguenza dell'aumento della domanda, da una parte, e delle difficoltà di accrescere l'offerta, dall'altra. Tutto questo costituiva un freno al potenziale espansivo. Dal 1600 al 1800 la popolazione europea aumentò del 64%, mentre il prodotto agricolo, che quasi coincide con la produzione e il consumo di energia nelle civiltà vegetali del passato, aumentò del 54%³⁰.

La diminuzione del prodotto agricolo *pro capite* fu particolarmente forte fra il 1750-1760 e il 1820 (FIG. 3).

La diminuzione di circa il 15% nel periodo 1750-1820 si ebbe in tutte le regioni europee. In termini *pro capite* sia la produzione dei campi che quella dei pascoli e delle foreste andò diminuendo. Fino a qualche anno fa potevano esistere dubbi per quanto riguarda l'Inghilterra, in cui, nel Seicento, sia la produttività della terra che del lavoro in agricoltura erano cresciuti considerevolmente. Anche in Inghilterra la seconda metà del XVIII secolo non fu un periodo prospero. «Il consumo di cibo a persona diminuì, e raggiunse il suo punto più basso durante le guerre napoleoniche. In termini di consumi alimentari, l'idea di un impoverimento nella prima fase della rivoluzione industriale non fu un mito»³¹. Il prodotto agricolo *pro capite* cadde in Inghilterra così come cadde in Italia, Belgio, Paesi Bassi³². Recenti ricerche sulla Turchia confermano la stessa caduta. Nel campo dell'antropometria storica è stato di recente messo in rilievo come il declino nella disponibilità di cibo si sia tradotto in una diminuzione della statura degli europei: alcuni centimetri in meno. La tendenza è più o meno la stessa in tutto il continente. È stato notato come esista «una serie di cambiamenti collegati che collegano le temperature invernali più o meno fredde, il consumo più o meno elevato di proteine, l'andamento dei salari e, infine, la statura degli europei»³³.

FIGURA 3
Prodotto agricolo *pro capite* in Europa, 1600-1800 (1600 = 100)



Fonte: elaborata da R. C. Allen, *Economic Structure and Agricultural Productivity in Europe, 1300-1800*, in "European Review of Economic History", IV, 2000 (media europea ponderata).

Il declino dell'estensione delle foreste è testimoniato dal rapido aumento nel prezzo della legna, di circa 3 volte fra 1700 e 1800³⁴. In alcuni casi, l'aumento fu lo stesso di quello dei prodotti alimentari, le fonti di energia principali della popolazione che cresceva. In altri casi fu più forte. Si potrebbe parlare, come pure è stato fatto, di una crisi ecologica³⁵.

In Inghilterra e Galles l'estensione delle foreste diminuì dal 7,9% della superficie complessiva nel 1700 al 4% nel 1800³⁶. È stato stimato che, fra il 1750 e il 1850, 146-186.000 kmq di bosco furono abbattuti in Europa (senza la Russia)³⁷, il 30-35% di tutta la superficie del continente; poco meno di tutto il suolo disboscato in Europa dal tardo Medioevo al 1650. Crescita demografica, moltiplicazione delle industrie, costruzioni edilizie: tutto questo doveva, a lungo andare, ripercuotersi anche sulla disponibilità complessiva di legname³⁸. E la disponibilità di legname poteva, alla lunga, limitare l'attività di cantieri, arsenali, fornaci, e frenare la crescita demografica. Naturalmente, questo problema veniva avvertito di più nelle regioni settentrionali, a partire dal Cinquecento in particolare. La progressiva scarsità del legname è rivelata bene dal movimento dei prezzi. I prezzi inglesi del carbone di legna aumentarono decisamente già a partire dalla fine del Cinquecento e nel primo Seicento. In tutta Europa, nei secoli dell'età moderna, il combustibile fondamentale, quello che faceva fronte alla grande maggioranza dell'energia necessaria, cominciava a scarseggiare. Per fare fronte ai consumi di legna della popolazione europea sarebbe stata necessaria, nel 1850, una superficie boschiva pari alla metà del continente europeo e ben il 60-70% intorno al 1900. Ma anche i campi e i pascoli avrebbero dovuto aumentare per fare fronte al nutrimento di uomini e animali da lavoro. Un'intensificazione nel settore agricolo era necessaria e, in effetti, si verificò, ma non sarebbe stata sufficiente a far fronte al fabbisogno energetico. La soluzione poteva essere quella di fronteggiare la situazione utilizzando fonti di energia che non venivano prodotte attraverso il suolo. Era l'unica soluzione del problema. L'alternativa sarebbe stata quella di seguire l'esempio cinese, con un drastico ridimensionamento dei consumi *pro capite*; con un impoverimento, cioè, delle popolazioni. L'intensificazione aveva limiti difficili da superare in Europa prima dei fertilizzanti chimici e dei trattori. Ma queste tecniche richiedevano, appunto, per essere realizzabili, un cambiamento nel sistema energetico dell'Europa. Sia i fertilizzanti chimici che i trattori, infatti si svilupparono e diffusero grazie ai combustibili fossili e all'elettricità.

6

Il cambiamento nel sistema energetico

Anche le fonti non riproducibili di energia hanno avuto origine dalla luce del sole. Si tratta di giacimenti di combustibile formati nel corso di ere geologiche remote e in particolare nel Carbonifero, fra 360 e 280 milioni di anni fa. Dal momento che allora la vita animale non esisteva fuori dai mari, i vegetali terrestri avevano assorbito la luce solare senza che nessun animale potesse consumarli come fonti di energia. L'energia chimica che le piante possedevano si era accumulata in immensi giacimenti sotterranei, per milioni di anni. Un giurista tedesco – Johann Philipp Bünning – in un suo libro pubblicato nel 1683, definì questi giacimenti sotterranei di piante fossili una *Sylva subterranea*³⁹. Questa foresta sotterranea ha co-

minciato ad essere sfruttata su grande scala soltanto in un'epoca recente: negli ultimi due secoli. È certo che questa foresta si esaurirà; anche se è incerto quando. Al contrario dell'energia riproducibile, questa energia fossile è limitata nel lungo periodo. Nel breve periodo, però, il suo sfruttamento può essere accresciuto semplicemente attingendo in misura maggiore al serbatoio sotterraneo. Proprio per questo motivo l'energia fossile può costituire la base di attività economiche che crescono rapidamente. È una delle radici essenziali della "crescita moderna".

Semplificando, si potrebbe dire che, mentre il sistema energetico del passato, basato sull'energia che proveniva ogni giorno dal Sole, poneva limiti alla crescita economica, quello dell'epoca contemporanea, basato sull'energia passata del Sole e accumulata nel sottosuolo, è stato ed è la base fondamentale della crescita economica moderna. La crescita moderna coincide con l'epoca dei combustibili fossili. Solo grazie ai combustibili fossili è stato possibile un aumento decisivo nella disponibilità di energia. Se si considerano i consumi reali di energia fra Sette e Ottocento, si può assumere un valore medio di 15-20.000 calorie *pro capite* al giorno per tutto il continente: più vicino alle 15 che alle 20.000. Con una popolazione complessiva che a metà Settecento era di circa 150 milioni di abitanti (Russia compresa), il consumo annuo europeo può essere valutato fra 82 e 109 milioni di Tep⁴⁰. Alla fine del XX secolo il consumo annuo europeo è stato di 2 miliardi di Tep. L'aumento dei consumi di energia è stato di circa 20 volte in 2 secoli.

Il carbon fossile era quasi del tutto ignoto nel mondo antico. In Europa, più tardi che in Cina, cominciò a essere usato, sia pure in misura modesta, alla fine del XII secolo. Nel Duecento sappiamo che veniva estratto in Inghilterra, in Scozia, nei Paesi Bassi, nei pressi di Aquisgrana, in Franca Contea, nel Lionese, nel Forez, nell'Angiò⁴¹. Anche la torba, un altro combustibile fossile formatosi nel corso di millenni nelle aree di antiche paludi, veniva già usato nell'XI secolo. Nel Quattrocento si faceva un impiego piuttosto largo di carbon fossile e torba nei dintorni di Liegi e vicino a Newcastle. In regioni urbanizzate e quindi precocemente disboscate come le Fiandre, il ricorso alla torba era tale che già nel XV secolo alcuni giacimenti furono esauriti⁴². Nel complesso dell'Europa l'impiego di carbon-fossile durante il Seicento e anche buona parte del Settecento rimase modesto: privo d'importanza reale sull'economia. Non così accadde, invece, nel caso dell'Inghilterra e in quello dei Paesi Bassi settentrionali. I successi economici di queste due regioni a partire dal Seicento furono in larga misura legati proprio allo sfruttamento di nuove risorse energetiche⁴³. In tutta l'Inghilterra la produzione di carbone aumentò di 7-8 volte fra il 1530 e il 1630, grazie anche all'aumento della profondità dei pozzi e al drenaggio più efficiente delle miniere: fra le due date si passò da 200.000 tonnellate all'anno a 1.500.000, poi a 3 milioni nel 1700 e a 11 nel 1800. Si era soltanto all'inizio di una fase di forte espansione⁴⁴.

Le attività industriali che facevano ricorso alla nuova fonte di energia divennero sempre più numerose: dalla produzione del sale, a quella dei vetri, agli arsenali, alla produzione di polvere da sparo e di birra, alle raffinerie di zucchero e alle industrie del sapone, alla lavorazione dell'allume, alla produzione di mattoni e tegole⁴⁵.

Anche la civiltà olandese del Seicento deve gran parte del suo splendore al carbone; a quel particolare carbone che è la torba. Dal Cinquecento in poi la po-

polazione urbana dei Paesi Bassi settentrionali era cresciuta rapidamente: dal 31% del totale verso il 1500, al 45% nel 1675. Allora i Paesi Bassi erano la zona più urbanizzata di tutta l'Europa. Nella provincia dell'Olanda, nel Seicento e Settecento, la metà della popolazione viveva in città. In conseguenza di una tale crescita, le foreste erano scomparse del tutto. La salvezza venne dalla torba, di cui esistevano estesi giacimenti nella regione, già conosciuti nel Quattrocento e forse prima, ma poco sfruttati⁴⁶. Nel Seicento, Settecento e Ottocento furono estratti 6,2 miliardi di metri cubi di torba.

Fra Settecento e Ottocento, tuttavia, non si verificò soltanto il passaggio da fonti vegetali di energia a fonti minerali. C'è un'altra differenza importante fra i sistemi energetici del passato preindustriale e quello del giorno d'oggi: altrettanto e forse più importante di quella appena ricordata. Nei sistemi energetici del passato il calore e il movimento erano separati. Si otteneva lavoro meccanico – movimento, cioè, che è la base di ogni lavoro produttivo – o attraverso i cibi che gli uomini e gli animali consumavano, o attraverso la capacità d'intercettare il movimento di masse d'aria o d'acqua per mezzo di macchine. Quando si bruciava legna o qualsiasi altro combustibile, quello che si riusciva ad adoperare a fini produttivi era soltanto il calore; che serviva per riscaldarsi, per cucinare i cibi, per l'illuminazione, per fondere i metalli, o per produrre le ceramiche, il vetro... Non c'era modo di trasformare il movimento disordinato degli atomi e delle molecole nel movimento ordinato di una macchina da sfruttare a fini produttivi. È vero che già nel I secolo d.C. uno scienziato come Erone di Alessandria aveva escogitato meccanismi azionati dal vapore dell'acqua in ebollizione. Si era trattato di un'idea luminosa, che, però, non aveva avuto seguito. Nel Medioevo e nell'età moderna dei meccanismi di Erone nessuno si ricordava più.

Oggi siamo circondati da macchine di ogni genere, che sono messe in attività grazie al calore. Il calore viene sfruttato da organismi inanimati che compiono i lavori più diversi e che hanno ormai sostituito quasi del tutto le fatiche di uomini e di animali. Le macchine usate nelle fabbriche trasformano combustibili fossili in calore e generano lavoro; oppure utilizzano elettricità, che, a sua volta, è per lo più prodotta da turbine che consumano carburante. Le automobili, le navi, gli aerei bruciano combustibili che producono movimento. Ieri non era così. Le macchine esistenti erano complessi di parti mobili che trasformavano il movimento – del corpo di un uomo o di quello di animali – in altro movimento. Non esistevano meccanismi capaci di convertire calore in movimento. La possibilità di utilizzare macchine per sostituire il lavoro dei muscoli di uomini e animali era assai limitata. Il problema tecnico da risolvere non era semplice. In natura, infatti, il movimento dà origine spontaneamente al calore – una pietra che rotola, un muscolo che si contrae... – mentre il calore non dà origine spontaneamente a un movimento ordinato da sfruttare a fini produttivi (anche se il calore è movimento di atomi e molecole). Solo nel Settecento, con la macchina a vapore di Thomas Newcomen prima e di James Watt dopo, inizia veramente l'età delle macchine. Si riesce a superare un ostacolo tecnologico fondamentale; che aveva mantenuto le capacità di compiere lavoro, e quindi di crescere, delle economie del passato, entro limiti difficilmente valicabili.

7 Conclusioni

Possiamo riprendere le fila, sottolineando i punti essenziali:

1. Il passaggio dall'economia tradizionale a quella della crescita moderna si verificò in Europa. Sua condizione necessaria, anche se non sufficiente, fu la transizione energetica che avvenne nell'Ottocento: il passaggio, cioè, da fonti vegetali a fonti minerali di energia.
2. La transizione fu, in Europa, la conseguenza di certe caratteristiche strutturali del sistema agricolo europeo e del maggiore bisogno di energia degli europei; bisogno crescente dal momento che l'equilibrio demografico del continente tendeva sempre di più a spostarsi verso nord.
3. La transizione fu accelerata dai cambiamenti profondi che avvennero nell'economia fra il 1650 e il 1850 e specialmente dalla crisi energetica che durò approssimativamente dal 1750 al 1820.
4. I cambiamenti nell'economia consistettero nello slancio demografico, da una parte, e dal cambiamento climatico, che determinò un declino nella disponibilità *pro capite* di energia, dall'altra. Mentre la domanda di energia cresceva, l'offerta di risorse energetiche non teneva il passo con questa crescita. Per rispondere a questi problemi si ricorse a nuove fonti di energia fossili. I cambiamenti nelle tecniche che ad esse si legarono misero in moto il meccanismo della crescita moderna.

Note

1. P. Malanima, *Energy Crisis and Growth 1650-1850. The European Deviation in a Comparative Perspective*, in "Journal of Global History" (in press); Id., *Ambiente, clima, risorse*, in AA.VV., *Storia d'Europa e del Mediterraneo*, vol. x, Editrice Salerno, Roma (in corso di stampa).

2. K. Pomeranz, *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*, il Mulino, Bologna 2004.

3. A. Maddison, *Chinese Economic Performance in the Long Run*, OECD, Paris 1998.

4. Si fa riferimento alle fonti di energia primarie (che non hanno subito trasformazioni) e che hanno un valore economico per l'uomo: ad esempio, non alla vegetazione che si forma ogni anno in una foresta, ma alla vegetazione che viene sfruttata dagli uomini per riscaldamento, cucina e attività economiche varie; non alla luce del sole, che è una fonte gratuita, ma alla luce del sole trasformata dalla vegetazione. I convertitori di energia sono gli organismi – biologici e meccanici – che trasformano l'energia primaria. Per tutto questo rimando a P. Malanima, *Energia e crescita nell'Europa preindustriale*, Carocci, Roma 1996.

5. L'espressione di "economia organica", usata da Wrigley, può risultare ambigua. Sappiamo, infatti, dalla chimica, che "organico" è l'aggettivo che si usa per i composti del carbonio. L'economia di ieri era certamente organica, nella sua base energetica, in quanto le sue maggiori fonti di energia erano composti del carbonio. Ma anche quella di oggi è un'economia organica, dal momento che il carbon fossile, il petrolio e il gas naturale sono composti del carbonio. Anzi, tutto considerato, se guardiamo al volume dei consumi di energia di oggi, l'economia attuale è assai più "organica" di quella di ieri.

6. E. A. Wrigley, *La rivoluzione industriale in Inghilterra*, il Mulino, Bologna 1992.

7. E. A. Wrigley, *Poverty, Progress and Population*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, p. 75.

8. A. Caracciolo, R. Morelli, *La cattura dell'energia. L'economia europea dalla protostoria al mondo moderno*, Carocci, Roma 1996; V. Smil, *Storia dell'energia*, il Mulino, Bologna 2000.

9. Di solito si fa risalire il mulino ad acqua al I secolo a.C. Di recente sono state proposte datazioni anteriori; A. Wilson, *Machines, Power and the Ancient Economy*, in "Journal of Roman Studies", 92, 2002.
10. Malanima, *Energia e crescita*, cit.
11. A. Maddison, *The World Economy: Historical Statistics*, OECD, Paris 2003.
12. R. P. Sieferle, *The Subterranean Forest. Energy Systems and the Industrial Revolution*, White Horse, Cambridge 2001.
13. W. S. Jevons, *The Coal Question*, Kelley, New York 1865.
14. C. M. Cipolla, *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano 1966.
15. P. Malanima, *The Energy Basis for Early Modern Growth 1650-1820*, in M. Prak (ed.), *Early Modern Capitalism. Economic and Social Change in Europe, 1400-1800*, Routledge, London-New York 2000.
16. J. N. Biraben, *Essai sur l'évolution du nombre des hommes*, in "Population", 34, 1979.
17. Benché sia stato compensato dalla forte immigrazione alla fine del Novecento.
18. M. Mann, P. D. Jones, *Global Surface Temperatures Over the Past Two Millennia*, in "Geophysical Research Letters", 15, 30, August 2003 (e i dati in "IGBP PAGES/World" Data Center for Paleoclimatology. Data Contribution Series #2003-051. NOAA/NGDC Paleoclimatology Program, Boulder CO, USA).
19. L. Bozhong, *Changes in Climate, Land, and Human Efforts. The Production of Wet-Field Rice in Jiangnan During the Ming and Qing Dynasties*, in M. Elvin, Ts'ui-jung (eds.), *Sediments of Time. Environment and Society in Chinese History*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
20. A. Michaelowa, *The Impact of Short-term Climate Change on British and French Agriculture and Population in the First Half of the 18th Century*, in P. H. Jones, A. Ogilvie, T. Davis (eds.), *History and Climate Memories of the Future?*, Kluwer, New York 2001, p. 201 e p. 18. Cfr. anche B. Fagan, *The Little Ice Age. How Climate Made History 1300-1850*, Basic Books, New York 2000.
21. M. Mann et al., *Global Temperatures Patterns in Past Centuries: An Interactive Presentation*, in "Earth Interactions", IV, 4, 2000, presentano un grafico della presenza di macchie solari a partire dal 1600 in poi.
22. E. Corona, *Cambiamento globale del clima: stato della ricerca italiana*, in "Atti dei convegni Lincei", 95, 1992.
23. C. Pfister, *Klimageschichte der Schweiz von 1525-1860. Das Klima der Schweiz und seine Bedeutung in der Geschichte von Bevölkerung und Landwirtschaft*, Haupt, Bern 1988, pp. 38 ss.; Id., *Monthly Temperature and Precipitation Patterns in Central Europe from 1525 to the Present. A Methodology for Quantifying Man Made Evidence on Weather and Climate*, in R. S. Bradley, P. D. Jones (eds.), *Climate since 1500 A.D.*, Routledge, London 1992, pp. 118-43.
24. G. Koslowski, R. Glaser, *Reconstruction of the Winter Severity since 1701 in the Western Baltic*, in "Climatic Change", 31, 1995.
25. L. Makkai, *Productivité et exploitation des sources d'énergie (XIIe-XVIIe siècle)* (trad. it. S. Mariotti, a cura di, *Produttività e tecnologie nei secoli XII-XVI*, Le Monnier, Firenze 1981, pp. 165-81).
26. Concordano le cifre elaborate indipendentemente da Makkai, *Productivité*, cit., p. 178 e F. Braudel, *Civiltà materiale, economia e capitalismo*, Einaudi, Torino 1982, pp. 325 ss.
27. K. Davids, *Innovations in Windmill Technology in Europe, c. 1500-1800*, in S. Cavaciocchi (a cura di), *Economia e energia sec. XIII-XVIII*, Istituto Internazionale di Storia economica F. Datini, Firenze 2003, pp. 271-92.
28. A. Maddison, *The World Economy. A Millennial Perspective*, OECD, Paris 2001, p. 77; J. L. Van Zanden, *Early Modern Economic Growth. A Survey of the European Economy, 1500-1800*, in Prak (ed.), *Early Modern Capitalism*, cit., p. 82.
29. C. M. Cipolla, *Vele e cannoni, il Mulino*, Bologna 1983, p. 64.
30. R. C. Allen, *Economic Structure and Agricultural Productivity in Europe, 1300-1800*, in "European Review of Economic History", IV, 2000.
31. R. C. Allen, *Tracking the Agricultural Revolution in England*, in "Economic History Review", 52, 2, 1999, p. 217.
32. Per l'Italia cfr. G. Federico, P. Malanima, *Progress, Decline, Growth: Product and Productivity in Italian Agriculture 1000-2000*, in "Economic History Review", 57, 2004, 3, pp. 437-64.

33. J. Baten, *Climate, Grain Production and Nutritional Status in Southern Germany During the XVIIIth century*, in "Journal of European Economic History", 30, 2001, p. 43.
34. R. C. Allen, *Was There a Timber Crisis in Early Modern Europe?*, in S. Cavaciocchi (a cura di), *Economia e energia secc. XIII-XVIII*, Istituto Internazionale di Storia economica F. Datini, Le Monnier, Firenze 2003, p. 479 (anche se la conclusione di Allen è diversa dalla mia).
35. Pomeranz, *La grande divergenza*, cit.
36. Sieferle, *The Subterranean Forest*, cit., p. 101.
37. M. Williams, *Forests*, in B. L. Turner (ed.), *The Earth Transformed by Human Action*, Cambridge University Press, Cambridge 1990, p. 180.
38. Malanima, *Energia e crescita*, cit., p. 57.
39. Sieferle, *The Subterranean Forest*, cit., p. 181.
40. Un Tep (tonnellata equivalente di petrolio) corrisponde a 10 milioni di calorie.
41. J. Nef, *Le miniere e la metallurgia nella civiltà medievale*, in *Storia economica Cambridge*, Einaudi, Torino 1974, vol. II, p. 495.
42. De Zeeuw, *Peat and the Dutch Golden Age. The Historical Meaning of Energy-attainability*, in "Bijdragen A. A. G.", 21, 1978.
43. A. Van der Woude, *Introduction*, in A. Van der Woude, A. Hayami, J. De Vries (eds.), *Urbanization in History. A Process of Dynamic Interactions*, Clarendon Press, Oxford 1990, p. 12.
44. R. Eden *et al.*, *Energy Economics. Growth, Resources and Policies*, Cambridge University Press, Cambridge 1981, p. 99. Una tonnellata di carbon fossile corrisponde a circa 7 milioni di calorie o 0,7 Tep.
45. J. Nef, *A Comparison of Industrial Growth in France and England from 1540 to 1640*, in Id., *The Conquest of the Material World*, University of Chicago Press, Chicago-London 1964, pp. 169-70.
46. De Zeeuw, *Peat and the Dutch Golden Age*, cit., pp. 1-31.

Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale

di *Tommaso Detti**

L'argomento di questo saggio¹ chiama in causa questioni così vaste, complesse e di lungo periodo, che da parte mia è stato sicuramente incauto propormi di svolgerlo. Le mie competenze sono infatti quelle di breve periodo della storia contemporanea, né sono uno studioso di storia economica. Se ho deciso affrontare i rischi che si corrono quando si esce dal proprio campo di studi, è perché sono mosso da alcune convinzioni. Mi vorrà perdonare chi legge se, per brevità, le enuncerò in una forma troppo assertiva.

1. Negli ultimi tre o quattro decenni il mondo ha conosciuto una serie di trasformazioni tanto accelerate, profonde e diffuse, da fare di tale periodo una cesura storica di grande rilievo. L'insieme di queste trasformazioni, che si configurano come la fase per adesso culminante dei cambiamenti sempre più rapidi che hanno attraversato l'età contemporanea, può essere riassuntivamente rubricato sotto la voce "globalizzazione".

2. Ciò impone agli storici, la cui funzione è di rileggere incessantemente il passato alla luce dei problemi del presente, di aggiornare le proprie categorie interpretative generali. Si tratta in sostanza di abbandonare la prospettiva eurocentrica (ma più spesso italo-centrica se non proprio nazionalistica) dominante nella storiografia italiana, per accedere a una dimensione di storia globale.

3. Nella gran parte dei casi, invece, in Italia la ricerca e la didattica della storia continuano a usare quadri di riferimento ristretti e irrimediabilmente datati: quelli di un "secolo breve" finito ormai da quindici anni. Anziché interrogare il passato a partire dal presente, produciamo così letture del passato basate sul passato. Nasce in buona parte da qui la "crisi della storia" che tutti da tempo lamentiamo.

4. Adottare un approccio di storia globale non significa porre la storia europea sullo stesso piano di quella degli altri continenti, ma ricontestualizzarla assumendo una prospettiva planetaria e di periodo tanto più lungo, quanto più è accelerato il cambiamento nel mondo contemporaneo. Ciò non richiede una pari padronanza di tutte epoche della storia né che diventiamo tutti sinologi o islamisti: basta leggere (o rileggere) un po' di libri.

Sebbene la globalizzazione contemporanea sia il mio punto di partenza, non passerò in rassegna i molti significati di questa parola *passapartout*; avverto soltanto

*Università di Siena.

che la uso in due accezioni particolari: quella che si riferisce all'unificazione economico-finanziaria del pianeta e quella che guarda ai movimenti di uomini e merci attraverso le frontiere. Va da sé che con gli uomini viaggiano non solo merci, ma anche culture, tecnologie, modelli di organizzazione sociale e statale ecc. Ciò significa porre al centro della scena i contatti e gli scambi tra le varie civiltà.

Intitolando *The Human Web* una loro recente sintesi di storia mondiale, John e William McNeill hanno scritto che per loro un web è un set di connessioni che unisce un popolo all'altro. Può trattarsi di scambi economici o ecologici, di rapporti d'amicizia, rivalità, cooperazione politica, competizione militare e così via. Lo scambio e la diffusione di informazioni, beni, tecnologie, idee, malattie, assieme alle risposte che i popoli danno loro – concludono gli autori – «è ciò che forma la storia»².

Giacché della storia della globalizzazione si occupano in questo stesso volume Serge Latouche e Giovanni Gozzini, mi limiterò a spigolare qualche libro, ripercorrendo alcune tappe di una riflessione che riguarda da presso il fenomeno ma si è avviata molto prima che il concetto entrasse nel vocabolario degli storici. Mi riferirò anche a opere tutt'altro che nuove perché penso che rileggerle oggi serva a correggere una tendenza negativa del dibattito storiografico, che con una piccola forzatura definirei come «amnesia strutturale». È noto che questa espressione fu usata dall'antropologo Jack Goody³ per designare l'attitudine delle culture orali a dimenticare il passato, o a ricordarlo come se fosse presente. Per chiarire in che senso la ritengo applicabile alla storiografia mi servirò di un esempio.

Nel 2004, e poi ancora il 21 agosto 2005, "la Repubblica" ha pubblicato due articoli di Federico Rampini dedicati ai viaggi che tra il 1405 e il 1433 l'ammiraglio cinese Zheng He effettuò nell'Oceano Indiano, spingendosi fino alle coste orientali dell'Africa con decine di grandi navi su cui erano imbarcate migliaia di uomini. Questa storia pone un problema: perché da allora i cinesi abbandonarono la navigazione oceanica, lasciando che fossero i portoghesi a doppiare il Capo di Buona Speranza e gli europei a dominare i mari?

Se la domanda è di grande rilievo, colpisce però che il tema possa apparire come una scoperta non solo al grande pubblico, ma anche a non pochi studiosi. Esso ricorre infatti non soltanto nelle ricerche specialistiche, o in quella *world history* che in Italia stenta ancora ad acquisire cittadinanza accademica, ma anche in opere generali centrate sulla storia del capitalismo europeo, alcune delle quali sono dei classici apparsi e tradotti da decenni: da *Il mondo attuale e Civiltà materiale, economia e capitalismo* di Fernand Braudel⁴ a *Il sistema mondiale dell'economia moderna* di Immanuel Wallerstein⁵, da *Il miracolo europeo* di Eric Jones⁶ fino al più recente *La ricchezza e la povertà delle nazioni* di David Landes⁷.

Vero è che alcune di esse sbrigliano la questione in poche righe, facendo pensare che ciò non dipenda da diffidenza per le ipotesi controfattuali ma da giudizi altrimenti acquisiti sulla superiorità dell'Occidente tra XV e XVI secolo. E chi sa che non dipenda da questo se il classico *Vele e cannoni* di Carlo M. Cipolla⁸ neppure ne parla. Ciò conferma tuttavia la necessità di contrastare l'amnesia

strutturale che ci fa ripartire ogni volta da capo. Essendo la storia una forma di conoscenza tipicamente cumulativa, non espungere gli studi del passato dalle bibliografie non è meno necessario che aggiornarle.

L'esempio di Zheng He ci introduce anche al tema centrale del mio saggio, che è appunto quello delle origini della supremazia planetaria dell'Occidente. Affrontandolo, è appena il caso di ricordare che la ragnatela delle interdipendenze che avvolge il mondo contemporaneo non ha ridotto le disuguaglianze tra le sue parti; al contrario, il loro accentuarsi è una buona sintesi del predominio economico, finanziario, tecnologico e militare occidentale.

Tali disuguaglianze sono efficacemente sintetizzate dai dati elaborati da Angus Maddison⁹, che mostrano come – nonostante il forte incremento del PIL *pro capite* dei paesi in via di sviluppo dopo la Seconda guerra mondiale – la forbice tra essi e quelli sviluppati sia venuta aprendosi a dismisura. Il fenomeno, che riguarda anche i rapporti tra le fasce sociali più e meno agiate all'interno di molti paesi, è connesso al macroscopico processo di delocalizzazione delle industrie dall'Occidente sviluppato al Sud del mondo, e in particolare ad alcuni paesi asiatici (dalle cosiddette “quattro tigri” alla Cina e all'India), verificatosi nella seconda metà del Novecento. Ad esso ha corrisposto un altrettanto accentuato processo di terziarizzazione dell'Occidente, dove hanno sede le maggiori società multinazionali e transnazionali.

La divisione del mondo in un Nord sviluppato e in un Sud sottosviluppato costituisce una semplificazione di un panorama in realtà molto diversificato, per interpretare il quale la vecchia categoria di Terzo Mondo è stata resa definitivamente inutilizzabile dallo sviluppo economico di numerosi paesi asiatici. Tuttavia tanto dal punto di vista della speranza di vita media alla nascita, quanto da quelli del prodotto *pro capite* e dei tassi di scolarizzazione – che sono alla base dell'indice di sviluppo umano delle Nazioni Unite¹⁰ –, i dislivelli sono in effetti estremamente accentuati.

Tra i molti campi nei quali è agevole verificarne l'entità, particolarmente significativo appare quello dei moderni mezzi di comunicazione – e in specie di Internet – che senza dubbio costituiscono un aspetto centrale della globalizzazione contemporanea. Per quanto rapido sia stato dagli anni Novanta del Novecento ad oggi lo sviluppo della “Rete delle reti”, nel 2005 gli “internauti” sono ancora il 9,4% della popolazione mondiale e il 69,9% di essi si concentra negli Stati Uniti, in Giappone e nell'Unione Europea¹¹.

Nato in Europa, il capitalismo ha insomma conquistato il mondo. Dopo la fine del comunismo, inoltre, solo da poco si sono profilati dei potenziali antagonisti, la cui eventuale sfida non riguarda peraltro il capitalismo, ma l'egemonia dell'Occidente. Quando, come e perché si sia instaurata tale egemonia è dunque «il problema essenziale della storia del mondo moderno»¹².

Quando (e se)

Per Braudel, che conia il concetto di economia-mondo e lo usa al plurale per indicare una molteplicità di spazi economici relativamente chiusi e autonomi, se

nel XVI secolo le regioni popolate del globo sono «alla pari o quasi», a fine Settecento il capitalismo europeo ha acquisito una chiara superiorità, espandendosi fino a configurare un'economia mondiale unitaria e accingendosi a porla sotto il proprio dominio. È grosso modo a questa periodizzazione che si attiene la maggior parte degli studiosi, e tra essi Immanuel Wallerstein.

La larga identità di vedute tra la sua opera e quella di Braudel non deve peraltro far trascurare il mutamento di prospettiva introdotto da Wallerstein: questi riprende infatti il concetto di economia-mondo, ma lo declina al singolare e pone più decisamente l'Europa al centro della scena, erigendola a «sistema-mondo» sin dalla sua fase costitutiva tra il 1450 e il 1640 e seguendone gli sviluppi fino alla trasformazione di tale sistema in un fenomeno globale nel XIX secolo.

In questo senso può considerarsi anzitutto wallersteiniano lo schema teorico dello sviluppo del capitalismo mondiale elaborato da Giovanni Arrighi in *Il lungo XX secolo*¹³. Richiamandosi alla concezione braudeliana del capitalismo come economia di mercato governata centralmente da una potenza egemone che si avvale del proprio primato statale e militare, oltre che economico, egli delinea una successione di paesi guida egemonici a scala planetaria: le repubbliche italiane e in particolare Genova nel braudeliano “lungo XVI secolo”, l'Olanda tra Sei e Settecento, la Gran Bretagna nel “lungo Ottocento”, gli Stati Uniti nel Novecento.

Sia pure con alcune differenze, questi autori collocano alle origini dell'economia capitalistica mondiale l'espansione dell'economia-mondo europea iniziata tra Quattro e Cinquecento. Questa interpretazione non è peraltro accolta da tutti gli studiosi. Senza contare quelli che Jones ha chiamato *Little Englanders*, i quali individuano una «grande discontinuità» unicamente nella rivoluzione industriale, alcuni hanno ad esempio contestato che prima di allora i contatti fra le diverse parti del globo non fossero tali da configurare un sistema-mondo.

Tra essi Janet L. Abu-Lughod, che nel suo *Before European Hegemony*¹⁴ ne ha ravvisato uno nel periodo 1250-1350, articolato in otto circuiti e centrato in aree extraeuropee, del quale i commerci e la divisione del lavoro facevano un sistema economico globale sviluppato. Critica dell'eurocentrismo più o meno accentuato di Wallerstein e Braudel, Abu-Lughod non nega però la successiva ascesa dell'economia-mondo europea.

Ben più radicale la critica di altri autori, e in particolare di Andre Gunder Frank. In un libro dal significativo titolo *ReOrient. Global Economy in the Asian Age*¹⁵, Frank retrodata addirittura di alcuni millenni l'esistenza di un sistema economico mondiale, al cui centro pone l'Asia – e in particolare la Cina – fino al 1800 ed oltre. Dato che il suo assunto è costituito dal recente sviluppo di paesi come la Cina e l'India, l'egemonia europea viene così a ridursi a una breve, temporanea parentesi, dovuta per di più alle ricchezze del Terzo Mondo drenate dalla Gran Bretagna nel XIX secolo.

Tanto provocatorie, quanto discutibili e contestate, le tesi di Frank mi sembrano interessanti soprattutto per l'invito a quel riorientamento storiografico in senso antieurocentrico, al quale allude il titolo del suo libro e su cui insiste an-

che John M. Hobson¹⁶. Sul finire del Novecento alcuni aspetti sono stati tuttavia suffragati da altri studiosi, anch'essi sollecitati dalla recente ascesa economica dell'Asia orientale.

Nella sua *Storia economica e sociale del mondo*¹⁷, Paul Bairoch adduce ad esempio dati secondo i quali nel 1750 spettava all'Europa il 23,2% della produzione manifatturiera mondiale, mentre Cina e India ne coprivano il 57,3%, con tassi di produttività e un PIL *pro capite* pure superiori. Ne risultano due sistemi-mondo anziché uno, mentre il sistema manifatturiero e commerciale asiatico appare tutt'altro che inferiore a quello occidentale.

Sulla stessa linea si muovono altri due studi degli stessi anni, quelli di R. Bin Wong, *China Transformed*¹⁸ e Kenneth Pomeranz, *La grande divergenza*¹⁹. Uniti da tesi analoghe e da un approccio comparativo tendente a guardare l'Europa dalla Cina anziché il contrario come ha sempre fatto la storiografia occidentale, anch'essi sostengono che fino al XIX secolo «siamo in presenza di un mondo policentrico senza un centro dominante». Per Pomeranz, ad esempio, sorprendenti similitudini caratterizzano fino al 1750 il reddito *pro capite*, la produzione manifatturiera, la disponibilità di capitali e l'ampiezza dei mercati delle più avanzate aree europee e asiatiche, e in particolare della Gran Bretagna e della regione del delta dello Yangze, comparabile per dimensioni e con una popolazione più numerosa.

Secondo questi studiosi, insomma, è nel XIX secolo che la produzione dei due giganti asiatici crolla per effetto del vantaggio tecnologico e produttivo dato all'Europa dall'industrializzazione e dello scambio ineguale da essa imposto con le armi. L'ascesa europea viene così spiegata con il carbon fossile inglese e soprattutto con la colonizzazione del Nuovo Mondo, che fornì al vecchio continente una riserva inesauribile delle risorse di cui scarseggiava (terra, energia, l'argento che prendeva la via dell'Asia) e uno sbocco per quelle che aveva in eccesso, come la popolazione.

Come

Con ciò – lasciando volutamente aperta ogni conclusione – dal quando e dal se siamo passati al come, ossia ai fattori che determinarono l'ascesa dell'Europa. Ciò significa in primo luogo domandarsi perché un'economia di mercato si sviluppa dappertutto ma, come scrive Braudel, la costruzione del capitalismo riesce in Europa e non giunge a termine altrove. Le risposte date a questo interrogativo sono molte e mai monocausali, cosicché è solo per comodità espositiva che è possibile distinguere quelle che pongono in primo piano il ruolo svolto da fattori culturali da quelle che insistono su altre motivazioni, di volta in volta ambientali, ecologiche o politico-istituzionali.

Rileggendo in successione le opere di William McNeill, si nota ad esempio come il suo pionieristico *The Rise of the West*²⁰ insistesse in primo luogo sugli scambi culturali tra le diverse civiltà come fattore di progresso, attribuendo un ruolo cruciale agli uomini di frontiera (commercianti, soldati, avventurieri, missionari). Secondo lui tra il 1000 e il 1500 l'epicentro dell'ecumene eurasiatico si

trova in Cina, all'epoca la civiltà più progredita, e il "passaggio del testimone" avviene attraverso l'esportazione di alcune sue innovazioni, come la bussola e la polvere da sparo, di cui gli europei fanno un uso militare ed espansionistico. La scoperta dell'America sposta poi a occidente il baricentro dei commerci internazionali ed è nei secoli successivi che il rapporto tende a invertirsi.

In *La peste nella storia* McNeill aggiunge la variabile costituita dalle malattie: più immunizzati perché concentrati e già bersagliati da un maggior numero di epidemie, gli europei marcano un vantaggio competitivo nello scambio di malattie con altre popolazioni, specie quelle americane. In *Caccia al potere* l'autore sottolinea infine il ruolo dall'interazione verificatasi in Europa tra potere politico e militare, con una tendenza alla statalizzazione e alla burocratizzazione degli eserciti destinata a sboccare nel complesso militare-industriale dell'età dell'imperialismo²¹.

Ambiente e malattie sono al centro anche di *Imperialismo ecologico*²² di Alfred Crosby, che affronta il problema della creazione delle cosiddette neo-Europe, cioè America, Australia e Nuova Zelanda. La loro conquista non si deve solo alla superiorità militare degli europei e alle loro capacità marinare, ma anche al fatto che questi paesi non avevano forti tradizioni statali che permettesero loro di resistere agli europei.

È questa la sua tesi principale: ogni popolazione si adatta all'ecosistema in cui vive, ma non dispone di difese immunitarie efficaci contro i germi patogeni a lei sconosciuti. Ben più delle armi da fuoco di Cortés e Pizarro, fu il vaiolo (assieme a malattie per gli europei banali, come il morbillo) a distruggere le civiltà degli aztechi e degli incas. A invadere e colonizzare quelle terre, inoltre, furono anche le piante e gli animali portati dagli europei, che le colonizzarono sistematicamente.

In *Il miracolo europeo*²³ Eric Jones sviluppa invece un'analisi comparata dei quattro grandi sistemi politici esistenti nell'Eurasia: l'Impero ottomano (XIV sec. - 1918), quello indiano dei Moghul (1526-1858), quello cinese dei Manchu (1644-1911) e il sistema degli Stati europei. Su queste basi il "miracolo" viene attribuito a due fattori fondamentali: l'ambiente e la politica, ovvero le più stabili condizioni ambientali dell'Europa e il fatto che vi esistesse più di uno Stato.

Sebbene l'assorbimento di risorse necessario per controllare il proprio sistema idraulico e un'alta incidenza delle calamità ambientali determinassero in Asia una minore propensione agli investimenti, uno sviluppo economico, culturale e tecnologico vi era peraltro iniziato prima che in Occidente. Esso fu però bloccato dalle invasioni dei popoli nomadi dell'Asia centrale, che instaurarono grandi imperi autoritari i quali fermarono la crescita del continente.

In Europa la produttività agricola era più bassa, ma le calamità erano meno gravi, mentre la scarsità e la distanza delle aree fertili favorì una differenziazione interna del continente, stimolando la crescita dei commerci a vasto raggio. La marginale posizione geografica che pose l'Europa al riparo dalle invasioni dei popoli asiatici favorì infine lo sviluppo di più Stati, meno dispotici perché in concorrenza tra loro e articolati in strutture feudali. Ne de-

rivarono una propensione al commercio e all'innovazione, lo sviluppo di un'economia di mercato e lo sfruttamento delle risorse oltremare rese disponibili dalle esplorazioni geografiche.

È insomma al suo centralismo che si deve se la Cina – all'avanguardia secondo Joseph Needham²⁴ sul piano tecnologico – non sviluppò le proprie armi da fuoco e bloccò la navigazione oceanica, entrambe ritenute pericolose per la stabilità di un impero, la cui salvaguardia esigeva di non sottrarre risorse alla difesa delle frontiere nordoccidentali. Su questa spiegazione, che in *Uomini e parassiti*²⁵ McNeill esprime nei termini di un'«abdicazione» della Cina, esiste una larga concordanza.

Il problema, peraltro, si presta bene anche ad esemplificare il ruolo attribuibile ai fattori culturali: in larga misura, infatti, l'isolazionismo della Cina fu dovuto anche all'ideologia confuciana della corte, timorosa che i contatti con altre civiltà minassero la stabilità interna di un paese ritenuto il centro del mondo. Se nella critica al conservatorismo del confucianesimo che portò la Cina a chiudersi in se stessa concordano molti studiosi, non tutti ne traggono motivo per rilanciare l'antico tema della superiorità culturale dell'Occidente, assegnando magari alla sua religione un ruolo di spicco e ponendola alla base di un autoesplicativo modello di sviluppo sul cui metro misurare le altre civiltà.

Lo storico che con maggior vigore anche polemico si è mosso in questa direzione è David Landes in *La ricchezza e la povertà delle nazioni*²⁶. Sostenendo che l'Occidente si è sviluppato grazie a una società aperta in grado di favorire il lavoro e la conoscenza, innalzando così la produttività e incrementando il progresso tecnologico, Landes riprende tra l'altro le tesi weberiane sul rapporto tra etica protestante e sviluppo del capitalismo, sin quasi a far derivare il secondo dalla prima, ciò che lo stesso Weber non aveva fatto.

La contemporanea pubblicazione dei libri di Landes, Frank, Wong, Pomeranz e altri ancora che non ho menzionato ha suscitato accesi dibattiti, dei quali sarebbe troppo lungo rendere conto. Pur essendo consapevole di aver lasciato in secondo piano gli aspetti culturali della questione, mi limiterò dunque a tirare le fila del mio discorso.

Tali e tante sono le implicazioni dei grandi problemi di cui non ho passato in rassegna che alcuni aspetti, riferendomi a un ristretto numero di autori, che non mi sembra opportuno né utile trarre delle conclusioni di merito. Non perché non abbia alcune opinioni personali, ma perché sostenerle non era il mio obiettivo. La curiosità e il progresso della conoscenza non riposano sull'enunciazione di verità che si pretendono oggettive, quale per forza di cose rischierebbe di apparire una conclusione, ma passano attraverso una costante tensione fra diverse interpretazioni.

Sul piano del metodo mi auguro soltanto di esser stato abbastanza convincente nella mia sottolineatura della necessità di poggiare un'analisi degli sviluppi recenti del dibattito storiografico su quella di opere magari datate, ma non meno utili delle più aggiornate ricerche degli ultimi anni. Vorrei però spendere ancora qualche parola in una critica del manicheismo e dell'ideologismo riscontrabili anche nei dibattiti tra gli studiosi quando sono in questione temi che – come quello della supremazia dell'Occidente – presentano implicazioni di stringente attualità.

Le ineguaglianze che caratterizzano il predominio mondiale dell'Occidente e la violenza che ha segnato l'espansione europea sono indiscutibili. Sarebbe ben strano, tuttavia, se ad esprimere giudizi di valore negativi su di esse fossero i soli oppositori del sistema capitalistico e se per questo dovessero negare la supremazia occidentale, riducendola a un tenace mito eurocentrico costruito dai vincitori. Altrettanto singolare sarebbe se i sostenitori del sistema capitalistico dovessero negare o minimizzare quella violenza e quelle ineguaglianze, deducendo dall'acquisita supremazia dell'Occidente la superiorità della sua cultura o della sua religione.

Scriveva Arnold J. Toynbee nel 1953: «Nell'incontro fra il mondo e l'Occidente, in corso ormai da quattro o cinque secoli, la parte che ha vissuto un'esperienza significativa è stata finora il resto del mondo non l'Occidente. Non è stato l'Occidente che ha colpito il mondo; è il mondo che è rimasto colpito – e duramente colpito – dall'Occidente»²⁷. È un'affermazione sottoscrivibile, ma a condizione che l'impatto dell'Europa sul resto del mondo venga valutato in tutti i suoi aspetti, negativi e positivi.

Non sarò certo io a sostenere che la storia possa essere ancora concepita teleologicamente come lo svolgersi di un disegno di progresso. Se non altro sul piano della scienza, della tecnologia e delle condizioni di vita, tuttavia, il progresso esiste, ha una storia e come tale deve essere valutato.

L'affermazione del capitalismo europeo e occidentale è stata legata all'opera di individui senza scrupoli ed è stata pagata con interminabili sofferenze da generazioni di lavoratori occidentali e da interi popoli sfruttati o ridotti in schiavitù. Ha però prodotto livelli crescenti di ricchezza e di benessere che, sia pure con profonde e anch'esse crescenti ineguaglianze, non sono andati ad esclusivo vantaggio dei vincitori. Con alcune eccezioni – prima fra tutte quella macroscopica dell'Africa subsahariana – anche le condizioni di vita di quello che un tempo era il Terzo Mondo sono sensibilmente migliorate.

Riconoscere queste antinomie e porle al centro di una riflessione critica non semplicistica mi sembra indispensabile per evitare facili polarizzazioni che possono produrre soltanto una storia in bianco e nero, laddove questa abbonda di sfumature e contraddizioni, non ammettendo spiegazioni monocausali. Al termine della sua magistrale analisi dell'incontro fra la civiltà dei *conquistadores*, che praticano il massacro, e quella degli aztechi, che praticano il sacrificio umano, Tzvetan Todorov scrive: «Come oggi ben sappiamo, il progresso tecnologico non comporta una superiorità sul piano dei valori morali e sociali (né una condizione di inferiorità). Le società dotate di scrittura sono più avanzate delle società prive di scrittura; ma è dubbio che fosse necessario scegliere fra società del sacrificio e società del massacro»²⁸.

Note

1. Il testo riproduce, con alcune modifiche, la relazione presentata al convegno "La storia è di tutti" (Modena, 5-10 settembre 2005). Vi ho rifiuto alcuni punti di una lezione su *Contemporaneità e lunga durata. L'uovo e la gallina, ovvero: sulle origini della supremazia dell'Occidente*, tenuta il 13 dicembre 2004 alla SSIS di Firenze (<http://192.167.112.148/detti/SSISFi2004/>) e ho fatto riferimento alla mia relazione *Per una prospettiva di storia globale* svolta al convegno

su "L'insegnamento della storia nei licei", organizzato il 25 giugno 2005 a Bologna da "Reti Medievali", SIS (Società italiana delle storiche), SISEM (Società italiana per lo studio dell'età moderna) e SISCO (Società italiana per lo studio della storia contemporanea) (<http://www.sisco.it/ariadne/loader.php/it/www/sisco/attivita/mantra.html/Insegnamento/Detti.pdf>).

2. J. R. McNeill, W. H. McNeill, *The Human Web. A Bird's-Eye View of World History*, W. W. Norton, New York-London, 2003; W. H. McNeill, *The Rise of the West: A History of the Human Community*, University of Chicago Press, Chicago 1963.

3. J. Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Franco Angeli, Milano 1981; Id., *Capitalismo e modernità. Il grande dibattito*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

4. F. Braudel, *Il mondo attuale*, Einaudi, Torino 1966; Id., *Civiltà materiale, economia e capitalismo (secoli XV-XVIII)*, 3 voll., Einaudi, Torino 1966; Id., *La dinamica del capitalismo*, il Mulino, Bologna 1981.

5. I. Wallerstein, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, 2 voll., Mulino, Bologna 1978-82.

6. E. Jones, *Il miracolo europeo. Ambiente, economia e geopolitica nella storia europea e asiatica*, Eric Libri, Bologna 2005.

7. D. Landes, *La ricchezza e la povertà delle nazioni. Perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, Milano 2002.

8. C. M. Cipolla, *Vele e cannoni*, il Mulino, Bologna 1983.

9. A. Maddison, *The World Economy. A Millennial Perspective*, OECD, Paris 2001; Id., *L'économie mondiale. Statistiques historiques*, OECD, Paris 2003.

10. UNDP (United Nations Development Programme), *Rapporto sullo sviluppo umano, 1, Come si definisce, come si misura*, Rosenberg & Sellier, Torino 1992.

11. CIA (Central Intelligence Agency), *The World Factbook 2005* (<http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/>).

12. Braudel, *Il mondo attuale*, cit.

13. G. Arrighi, *Il lungo XX secolo. Potere, denaro e le origini del nostro tempo*, Il Saggiatore, Milano 1996.

14. J.-L. Abu-Lughod, *Before European Hegemony. The World System A.D. 1250-1350*, Oxford University Press, New York 1989.

15. A. Gunder Frank, *ReOrient. Global Economy in the Asian Age*, University of California Press, Berkeley 1998.

16. J. Hobson, *The Eastern Origins of Western Civilisation*, Cambridge University Press, New York 2004.

17. P. Bairoch, *Storia economica e sociale del mondo. Vittorie e insuccessi dal XVI secolo ad oggi*, 2 voll., Einaudi, Torino 1999.

18. R. Bin Wong, *China Transformed. Historical Change and the Limits of European Experience*, Cornell University Press, Ithaca 1997.

19. K. Pomeranz, *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*, il Mulino, Bologna 2004.

20. McNeill, *The Rise of the West*, cit.

21. W. H. McNeill, *La peste nella storia. Epidemie, morbi e contagio dall'antichità all'età contemporanea*, Einaudi, Torino 1981; Id., *Caccia al potere. Tecnologia, armi, realtà sociale dall'anno Mille*, Feltrinelli, Milano 1984.

22. A. Crosby, *Imperialismo ecologico. L'espansione biologica dell'Europa, 900-1900*, Laterza, Roma-Bari 1988.

23. E. Jones, *Il miracolo europeo. Ambiente, economia e geopolitica nella storia europea e asiatica*, il Mulino, Bologna 2005 (ed. or. 1981).

24. J. Needham, *Scienza e civiltà in Cina*, 3 voll., Einaudi, Torino 1981-86.

25. W. H. McNeill, *Uomini e parassiti. Una storia ecologica*, Il Saggiatore, Milano 1993.

26. D. Landes, *La ricchezza e la povertà delle nazioni*, Garzanti, Milano 1998.

27. A. Toynbee, *Il mondo e l'Occidente*, Sellerio, Palermo 1992.

28. T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Einaudi, Torino 1977.

Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo

di *Giovanni Gozzini**

I

Posizione del problema

La globalizzazione contemporanea aumenta o riduce l'ineguaglianza nel mondo?

Ormai da anni politici, economisti, sociologi cercano per strade diverse risposte a questa domanda. Ma, come spesso accade, è difficile che pervengano a conclusioni pacificamente condivise. Chi sostiene le ragioni di una piena integrazione nel commercio mondiale come leva di sviluppo destinata a diminuire e, in prospettiva, a cancellare le sacche di povertà ed emarginazione sociale, si appoggia a dati empirici rilevanti. A partire dalla rinascita dell'economia giapponese nel secondo dopoguerra, infatti, nell'Asia sudorientale si è verificato un «miracolo» – così almeno lo definisce la Banca Mondiale¹ – che si è esteso prima a Corea del Sud, Taiwan, Hong Kong e Singapore per poi contagiare Malaysia, Thailandia, Vietnam, fino alla crescita recente e accelerata del gigante cinese. In ciascuno di questi paesi un'espansione economica trainata dalle esportazioni ha prodotto risultati significativi sul fronte della lotta alla povertà: tra 1981 e 2001 le persone che in questa zona del mondo vivono con meno di un dollaro al giorno calano da un miliardo e 200 milioni (54% sul totale degli abitanti) a 700 milioni (23%)².

Tuttavia le ragioni e l'evidenza empirica di supporto non mancano neppure a chi mette in luce il rovescio di questa medaglia. Il rapporto sullo sviluppo umano compilato dalle Nazioni Unite nel 1999 afferma:

La povertà è dappertutto. Le differenze tra i popoli e gli Stati più ricchi e più poveri hanno continuato ad allargarsi. Nel 1960 il 20% della popolazione mondiale che abitava nei paesi più ricchi aveva un reddito 30 volte superiore a quello del 20% più povero. La proporzione è aumentata a 60 volte nel 1990 e a 74 nel 1997. [...] Continua così una tendenza di fondo che dura da quasi due secoli. Alcuni avevano previsto una convergenza ma il decennio passato ha mostrato una crescente concentrazione del reddito fra le persone, le grandi aziende e le nazioni del mondo³.

Come vedremo meglio, povertà e ineguaglianza rappresentano due aspetti della realtà che non possono essere confusi né assimilati.

* Università di Siena.

Esistono paesi – come per l'appunto l'Italia – con poca ineguaglianza e molta povertà relativa⁴: non necessariamente tra le due variabili sussistono rapporti di proporzione diretta e la povertà può benissimo ridursi mentre contemporaneamente cresce l'ineguaglianza. Proprio la Cina incarna in modo emblematico questa contraddizione. La contrazione vistosa di enormi sacche di miseria (da 600 a 200 milioni di persone) si accompagna infatti a una crescita di aree di benessere da cui prende origine una tendenza ormai pluridecennale all'aumento dell'ineguaglianza del tutto paradossale per un paese comunista: tra 1980 e 1998 la forbice dei redditi familiari si allarga progressivamente (soprattutto tra zone rurali e urbane) fino a raggiungere livelli non troppo distanti da quelli degli Stati Uniti⁵. Al tempo stesso, se si esclude dal computo la Cina, i poveri della terra aumentano negli ultimi vent'anni da 845 a 888 milioni, con una crescita significativa nei paesi ex comunisti (da 1 a 18 milioni), in America Latina (da 36 a 50) e soprattutto nell'Africa subsahariana (da 164 a 314)⁶. Almeno per il momento, dunque, la «miracolosa» ricetta asiatica non sembra suscettibile di applicazioni efficaci in altre parti del mondo: punto sul quale concorda anche la Banca Mondiale⁷. Ma le cose possono essere viste anche al contrario, come la dimostrata inefficacia di alternative in senso protezionistico all'integrazione nel mercato mondiale: «non si danno casi di vittorie antiglobali nel Terzo Mondo dopo il 1945»⁸.

Rimane tuttavia il fatto che proprio la nozione di “Terzo Mondo”, intesa come un tutto unico e indifferenziato, non riesce più a dar conto delle complessità e delle dinamiche che agitano oggi sia i paesi in via di sviluppo sia quelli in transizione dal comunismo al libero mercato. Nella stessa Africa subsahariana le percentuali di poveri che vivono con meno di un dollaro al giorno spaziano dal 70% della Nigeria al 25% della Mauritania, al 10% della Costa d'Avorio. Coniato nel 1952 dal demografo ed economista francese Alfred Sauvy, il termine di Terzo Mondo appartiene interamente all'orizzonte ideologico eurocentrico della guerra fredda. Il *Tiers* (e non *troisième*) *Monde* si definiva per assonanza con il *Tiers État* della Rivoluzione francese, come un nuovo soggetto politico (di lì a poco formalizzato dalla conferenza dei paesi non allineati tenuta a Bandung nel 1955) contro gli equilibri bipolari imposti al pianeta dai primi due mondi rappresentati dalle superpotenze atomiche di Stati Uniti e Unione Sovietica. Ma già nel 1974 era ancora Sauvy a sottolinearne «l'arcaicità»⁹. «Diventato arcaico nella sua forma singolare per il mondo contemporaneo» scrive Paul Bairoch «il termine necessita il plurale anche in riferimento al XIX secolo. Risulta invece anacronistico, sia al plurale sia al singolare, se ci si colloca nel XVIII secolo, ossia prima della rivoluzione industriale»¹⁰.

Per chi si affanna sui dati statistici dell'attualità, il punto di vista dello storico economico e sociale provoca un inevitabile e comprensibile effetto di spaesamento: cosa c'entra il Settecento con le economie e i mercati di oggi?

1.1. I limiti delle analisi svolte da economisti e sociologi

Costretti per forza di cose ad analisi approfondite nel breve periodo, economisti e sociologi finiscono per avere una visione dello sviluppo dei paesi poveri inevitabilmente schiacciata sul periodo coloniale e sullo sforzo di modernizzazione

istituzionale e civile immediatamente successivo. Il problema è che spesso questo approccio si trova di fronte a retaggi che risalgono alla storia precedente e tuttavia dimostrano una insospettabile e “perturbante” vitalità: identità etniche in conflitto, magari abilmente sfruttate dai regimi coloniali come nel caso di hutu e tutsi nel Congo Belga, logiche tribali di fazione e clientelismo che si sovrappongono allo sviluppo della macchina statale e innalzano a livelli insopportabili la corruzione della burocrazia pubblica, inerzie e resistenze delle comunità locali nei confronti dei processi di industrializzazione e commercializzazione dell'agricoltura pianificati dal centro, appartenenze religiose capaci di condizionare e stravolgere i meccanismi della rappresentanza elettiva, instabilità cronica di governi e istituzioni. In Asia, Africa, America Latina la storia passata e recente è costellata di esempi variamente classificabili entro queste diverse casistiche. E quando vi si trova di fronte, lo sguardo proteso al futuro prossimo di economisti e sociologi è spesso portato ad assimilare queste fastidiose realtà a una sorta di *genius loci* dell'arretratezza: anacronistiche resistenze destinate prima o poi ad essere spazzate via dal progresso economico e civile. Il rischio e la tentazione – in qualche modo riverberati anche dal corrispettivo e simmetrico approccio “senza tempo” delle ricerche etnografiche – sono quelli di applicare al “Terzo Mondo” la stessa visione che Hegel aveva dell'Africa come spirito non sviluppato, senza storia, ancora avvolto nelle condizioni naturali: «il paese dell'oro, concentrato dentro di sé, è il paese dell'infanzia, avvolto nel colore nero della notte, al di qua del giorno, al di qua della storia cosciente di sé»¹¹.

Eppure, come vedremo, la storia recente dell'“economia dello sviluppo”, delle ricette che i paesi ricchi hanno via elaborato nel corso del XX secolo per risolvere i problemi dei paesi poveri, è anche la storia delle sconfitte che quei retaggi e quelle resistenze riemersi da un passato ritenuto ormai lontano hanno saputo infliggere ai progetti modernizzanti elaborati dall'Occidente. La razionalità dell'*homo oeconomicus* o dell'*homo politicus* si trova costretta a scendere a patti con logiche, identità e credenze diverse, legate a contesti culturali “altri”, dove quei modelli di comportamento elaborati in Europa o sono assenti o sono presenti in forme spurie o quanto meno sono capaci di una forza di richiamo e di attrazione più tormentata e minore di quella che siamo abituati ad attribuirgli. Le percentuali così diverse di poveri nei paesi dell'Africa subsahariana di oggi corrispondono anche a un vero e proprio mosaico storico di definizioni del povero nei diversi idiomi di quelle terre e delle diverse tradizioni di assistenza e soccorso che ne sono conseguite nel corso del tempo¹². Ecco che allora il recupero di una dimensione storica di lungo e talvolta “lunghissimo” periodo, può rivelarsi uno strumento aggiuntivo e importante di conoscenza, in grado di restituire una profondità di prospettiva al problema dell'ineguaglianza globale odierna. Ma non solo. Come anche questi minimi cenni introduttivi sottolineano con forza, il problema dell'ineguaglianza e del sottosviluppo è questione di statistiche, di accertamento della realtà secondo moduli di misurazione condivisi e comparabili: il che corrisponde a uno sforzo tuttora *in progress* di miglioramento dei metodi, degli strumenti, delle categorie utilizzati dalle agenzie internazionali che vi sono preposte e dei governi nazionali che sono – chi più, chi meno – tenuti ad adeguarvi-

si. Anche questo sforzo ha alle spalle una storia, ormai non così breve e a tutta vista significativa, che si intreccia con la storia delle scienze sociali e del pensiero scientifico così come con mutamenti più generali del clima politico e civile. Ma nello stesso tempo, ineguaglianza e sottosviluppo sono per definizione concetti relativi, fondati sul confronto, largamente aperti alla penetrazione delle percezioni soggettive: dei giudizi e pregiudizi individuali e collettivi che insieme formano il modo di guardare alla propria esperienza e a quella degli altri. A differenza (forse) di economisti e sociologi, gli storici non dovrebbero spaventarsi eccessivamente di una tale commistione di piani, tra l'oggettivo e il soggettivo; se non altro perché dovrebbero avere confidenza con tempi e luoghi dove i confini tra statistiche esatte e *bias* di vario tipo sono molto meno chiari, meno rigidi, meno univoci. Di fronte alla scoperta dell'ineguaglianza, la "piccola" storia delle scienze statistiche si intreccia con la "grande" storia della coscienza europea e occidentale posta a confronto con gli "altri", la realtà alla sua percezione. Quando, come e perché il problema dell'ineguaglianza tra paesi poveri e paesi ricchi si pone all'attenzione dei primi e dei secondi? Quale ruolo gioca la parentesi coloniale nelle dinamiche odierne dei paesi in via di sviluppo? In che misura comportamenti e strategie di sopravvivenza dei poveri di tutto il mondo affondano le proprie radici in tradizioni e consuetudini ancora più antiche dell'arrivo degli occidentali ma sopravvissute intrecciandosi attraverso adattamenti e riconversioni al loro dominio? Come sono cambiati nel tempo i paradigmi di diagnosi e terapia dell'arretratezza socioeconomica? E come è cambiato l'atteggiamento di élite e masse dei paesi poveri nei confronti dell'Occidente? Nemmeno gli storici, naturalmente, hanno risposte univoche a queste domande. Già la telegrafica ricostruzione degli ultimi tre secoli schematizzata da Bairoch emerge da una controversia tuttora in corso, che trae alimento proprio dai fenomeni odierni di globalizzazione. Bairoch colloca infatti al centro del quadro la *rivoluzione industriale*, come fattore determinante nei processi di ineguaglianza globale.

La storia universale tra rivoluzione neolitica e rivoluzione industriale è stata costellata da numerose fratture importanti che hanno sconvolto la lenta marcia del tempo. Ciò nondimeno nessuna di queste fratture ha avuto conseguenze altrettanto profonde e generalizzate di quelle della rivoluzione industriale, la madre del mondo attuale, dell'opulenza e nello stesso tempo della miseria attuali; poiché anche il problema angoscioso del Terzo Mondo è, in gran parte, un portato della rivoluzione industriale¹³.

1.2. Le tesi di Wallerstein

Sono tuttavia molti gli storici che alle spalle di questo spartiacque decisivo collocano processi culturali di lungo periodo che occupano almeno i quattro-cinque secoli precedenti e danno alimento a un'"ascesa dell'Occidente" sul piano del dominio dei mari, del pensiero scientifico, della tecnologia applicata, della supremazia economica, della potenza militare. L'ineguaglianza globale odierna rappresenta allora l'effetto di una gerarchia del mondo ordinata da rapporti di forza: nella classica formulazione di Wallerstein, fino dal XVI secolo si delineano i confini di un'"economia-mondo" capitalistica che, a differenza degli imperi

precedenti e coevi, si configura come un sistema multistatale organizzato sulla base di una divisione internazionale del lavoro e retto da un centro localizzato in Europa (contraddistinto da lavoro salariato e Stati forti) che egemonizza una periferia (caratterizzata da lavoro coatto e Stati deboli) e anche una semiperiferia (governata da patti agrari misti come la mezzadria)¹⁴.

Diversi sono i fattori che gli storici chiamano in causa per spiegare l'origine della differenza tra centro e periferia: il diritto privato di proprietà e di sfruttamento economico (in contrapposizione al dispotismo politico esercitato dai grandi imperi extraeuropei), un ambiente vivibile (in contrapposizione alle catastrofi naturali tipiche della fascia tropicale del pianeta e al clima psicologico di insicurezza e soggezione che ne deriva) insieme a un sistema frastagliato di Stati (cinquecento nel XVI secolo), la vivacità di un ceto commerciale in perenne lotta per la propria autonomia contro il potere politico feudale, l'individualismo dell'etica protestante weberiana, la felice collocazione geografica sulle rotte commerciali atlantiche, una particolare concatenazione sequenziale di innovazioni tecnologiche e organizzative (dal vapore alle società per azioni)¹⁵.

In una delle formulazioni più conseguenti e ambiziose di questo approccio (a partire dal titolo che riecheggia il classico *Wealth of Nations* di Adam Smith), David Landes sistematizza le chiavi culturali esplicative della "vittoria" occidentale: la tradizione giudeo-cristiana di sottomissione umana della natura (in contrapposizione all'animismo e all'idea di armonia naturale delle altre confessioni), lo spirito di libertà personale e di spinta attivistica della Riforma protestante, ma anche la tolleranza cattolica nei confronti dello schiavismo (condizione indispensabile per lo sfruttamento delle colonie americane)¹⁶.

Non possono sfuggire le implicazioni di stretta attualità che un simile approccio racchiude e che la fine della guerra fredda non ha mancato di sottolineare. Da un lato, la presentazione della storia occidentale come felice eccezione nel panorama della storia universale e, insieme, come polo espansivo e potenzialmente attrattivo per una nuova convergenza globale. Il processo di modernizzazione delle società di massa assume le vesti di un modello di sviluppo lineare e univoco, legato all'industrializzazione e alla crescita dei consumi di massa, visti in necessaria concatenazione con il libero mercato e la democrazia parlamentare, che viene proposto ai paesi in via di sviluppo come immagine normativa del loro avvenire, per dirla con le parole di Marx¹⁷. Dall'altro lato, le civiltà che popolano la terra si caratterizzano come entità organiche, compatte, sostanzialmente chiuse e immobili: i loro sistemi di valori, sintetizzati dalle grandi confessioni religiose, si confrontano in una competizione globale che in linea di principio rifugge dagli intrecci, dalle contaminazioni, dalle collaborazioni negoziali¹⁸.

1.3. Il mondo come sistema di relazioni e interdipendenze

Quasi diametralmente opposto è l'approccio degli storici che traggono spunto proprio dai fenomeni odierni di globalizzazione per guardare al mondo come a un sistema globale di relazioni e di interdipendenze reciproche, naturalmente portato a valicare i confini formali degli Stati nazionali¹⁹. L'abbandono di un punto di vista

eurocentrico conduce così a mettere in risalto l'esistenza di diverse "economie-mondo" preindustriali, la preminenza tecnologica dell'impero cinese almeno fino al XVI secolo, le capacità competitive dei sistemi produttivi e commerciali asiatici fino all'epoca della rivoluzione industriale. Quest'ultima mantiene il proprio carattere di spartiacque storico decisivo all'origine della "grande divergenza" ma rappresenta, anziché l'esito necessario di una diversa civiltà, il frutto di vantaggi particolari e contingenti non particolarmente "civili": la disponibilità di carbone (necessario per l'estrazione di energia dal regno minerale) sul suolo inglese, il rifiuto dello «stato sociale» cinese di proteggere i ceti mercantili a scapito dei ceti contadini, il contributo fornito dal commercio di schiavi allo sviluppo occidentale²⁰.

Prima del XIX secolo, e forse non molto prima, gli europei ritenevano che alcuni paesi attualmente sottosviluppati, in particolare la Cina e alcune parti dell'India, fossero molto più avanzati dell'Europa; e a quel tempo il reddito *pro capite* di detti paesi non poteva essere superiore a quello di cui disponevano i paesi attualmente sviluppati. Se così è, il reddito *pro capite* in questi originari leader economici, attualmente sottosviluppati, è fortemente *diminuito*; oppure, cosa più probabile, il reddito *pro capite* dei paesi europei e dei loro insediamenti oltreoceano è aumentato fortemente *prima* dell'industrializzazione. Tali considerazioni sottolineano la necessità di analizzare le fasi preindustriali dei paesi oggi sviluppati e, parallelamente, di individuare gli effetti che su molti paesi attualmente sottosviluppati ha avuto il retaggio di una precedente superiorità economica; superiorità intesa in termini di popolazione e di meccanismi sociali che, per quanto efficienti *in passato*, non rispondono alle esigenze odierne e anzi ostacolano l'introduzione della tecnologia moderna, economica e sociale²¹.

Le parole di Simon Kuznets, una delle voci più autorevoli tra gli scienziati sociali che si occupano di storia dello sviluppo economico, tornano dunque a sottolineare i nessi tra presente e passato. E in effetti mettono in luce una eventuale contraddizione nell'approccio culturalista di Landes e degli altri studiosi legati a una visione eccezionalista dell'egemonia occidentale: se la «cultura conta», se i diversi percorsi di civiltà esercitano un peso determinante nell'approdo a una moderna società di massa, come è possibile poi proporre a quei paesi «diversi» la stessa identica ricetta di industria, democrazia, diritti umani che l'Occidente ha escogitato per se stesso? Può darsi invece che nella critica del «retaggio di precedenti superiorità economiche» preindustriali, paesi come India e Cina possano trovare la chiave di una crescita prossima ventura più efficace proprio perché non esclusivamente imitativa dei moduli occidentali? Esiste una strada intermedia tra l'indifferente relativismo culturale (per cui ognuno a casa sua fa quello che gli pare) e il colonialismo anche involontario di chi propone il modello occidentale come l'unico possibile, tra l'indispensabile presa d'atto della dimostrata superiorità economica e civile di quest'ultimo e l'altrettanto indispensabile presa d'atto dei limiti, delle difficoltà, delle contaminazioni che l'esportazione di questo modello in altre parti del mondo sembra incontrare? Una risposta positiva a queste domande viene non casualmente dal pensiero postcoloniale: da quelle correnti di studio che, a partire dagli anni Ottanta, tentano di "decostruire" il condizionamento culturale esercitato dalla dominazione occidentale nel passato dei propri paesi.

Il pensiero europeo è insieme indispensabile e inadeguato nell'aiutarci a ripensare le esperienze della modernità politica in nazioni non occidentali e provincializzare l'Europa diventa il compito di esplorare come questo pensiero – che oggi è eredità di ciascuno e tutti ci influenza – possa essere rinnovato da e per i suoi margini²².

2

Un nuovo punto di vista: “provincializzare l'Europa”

“Provincializzare l'Europa”, spostare il punto di vista e guardare dalla “periferia” verso il “centro” può rivelarsi fonte di notevoli sorprese. Fuori da ogni relativismo culturale (terzomondista o decostruzionista che sia) e da ogni atavismo nazionalistico di ritorno, l'approccio postcoloniale contribuisce a svelare un concetto più mosso, meno deterministico e meno monolitico di Occidente. Le civiltà acquistano una fisionomia meno immobile, meno stratificata, meno meccanicistica, meno separata. Il presunto modello occidentale di sviluppo industriale e democratico mette in luce significative varianti interne – dal capitalismo *welfare* “nippono-renano” a quello *stock market* anglosassone – con implicazioni decisive sul terreno dei sistemi di assistenza sociale, dei valori civici di fondo, forse anche delle strategie di politica estera²³. Non esiste, insomma, un'unica strada da proporre ai paesi in via di sviluppo. D'altra parte, come esemplifica bene il caso della Cina comunista (con tratti che possono estendersi anche a diversi altri paesi dell'Asia orientale), l'apertura al capitalismo non necessariamente (o quanto meno non immediatamente) si traduce in una parallela apertura alla democrazia e al rispetto dei diritti umani e sociali. Ma anche sul piano più strettamente economico, le deviazioni dalla “giusta via” liberistica appaiono rilevanti: in Cina e in molti paesi asiatici un *developmental state* – più vicino a quello occidentale degli anni Trenta del Novecento, che non a quello più liberista e leggero del 2000 – esercita un ruolo economico attivo, che si viene spostando dalle sfere tradizionali della pianificazione produttiva e dell'accumulazione dei capitali verso quelle dell'attrazione degli investimenti stranieri, del controllo dei flussi migratori interni e internazionali, del sostegno alle esportazioni²⁴.

Come si vede, è nuovamente la storia a tornare in primo piano. In parallelo allo spostamento nello spazio dal centro verso le periferie, anche lo spostamento all'indietro nel tempo del punto di vista contribuisce a relativizzare e a mettere in prospettiva il presente. Per fare un esempio sul quale ovviamente tornerò, le politiche di aggiustamento strutturale proposte ai paesi poveri dal Fondo monetario internazionale e dalla Banca Mondiale come condizioni vincolanti all'erogazione di prestiti finanziari – politiche fatte, com'è noto, di rigore di bilancio, tagli alla spesa pubblica, stabilizzazione delle valute – provengono da un mutamento di paradigma relativamente recente della teoria economica occidentale: quella svolta monetarista e neoliberista che all'inizio degli anni Ottanta inverte un ciclo diametralmente opposto di fiducia nel ruolo dello stato di sostegno alla domanda interna e nel patto sociale che ne consegue, per molti versi legato al nome di Keynes²⁵. Dal punto di vista storico non può non apparire quantomeno azzardato attribuire a quelle politiche il valore di verità universale, indipendente dalle condizioni dello spazio e del tempo. Una cautela che do-

vrebbe essere ulteriormente rafforzata dalla semplice constatazione che ineguaglianza e povertà sono problemi che l'Occidente non è ancora riuscito a risolvere presso di sé: come vedremo, quella stessa svolta teorica degli anni Ottanta si accompagna a un riacutizzarsi delle differenze sociali in molti paesi occidentali, primi fra tutti gli Stati Uniti e la Gran Bretagna.

Eppure questa tendenza all'assolutizzazione culturale delle proprie conquiste rappresenta una costante negli incontri e nei rapporti dell'Occidente con il resto del mondo. Si pensi, per esempio, alla concezione monetizzata del tempo o alla parità delle donne, spesso sbandierati, ancora ai giorni nostri, come inequivocabile certificato al contrario dell'arretratezza connaturata, difficilmente superabile, di molti popoli extraeuropei. Mentre rappresentano anche per l'Occidente – come la storia appunto ci insegna – il frutto di tormentati itinerari, se non addirittura traguardi relativamente recenti e tuttora oggetto di contesa. Suonano insomma ancora attuali le conclusioni di un classico studio sull'Africa precoloniale, luogo esemplificativo di tali distorsioni: «l'immagine dell'Africa che si venne a creare in Europa serviva in larga misura a soddisfare bisogni europei, talvolta materiali ma più spesso di ordine culturale»²⁶. Proprio il XIX secolo – aperto dalla rivoluzione industriale e chiuso dal colonialismo – rappresenta un cruciale laboratorio di discussione in tempo reale, aperto a posizioni tutt'altro che univoche ma decisivo nel costruire stereotipi di larga diffusione e perdurante radicamento su una presunta “indole” dei popoli in via di sviluppo.

I viaggiatori andavano in Africa conoscendo i rapporti dei loro predecessori e le conclusioni teoriche da essi raggiunte. Erano perciò sensibili ai dati che sembravano confermare i loro pregiudizi europei e meno sensibili a quelli che potevano contraddirli. I loro rapporti passavano quindi attraverso un doppio sistema di filtri positivi e negativi, per essere poi ulteriormente filtrati al momento della loro ricezione in Inghilterra. I dati che non si adattavano all'immagine già esistente spesso venivano semplicemente ignorati. Di conseguenza l'idea britannica dell'Africa rispondeva in modo molto debole ai dati nuovi di ogni genere. Rispondeva molto più da vicino ai cambiamenti del clima intellettuale inglese. I viaggiatori (e ancor più gli analisti in patria) assumevano la *Weltanschauung* europea come il proprio punto di partenza. Non si chiedevano «com'è l'Africa e che tipi di esseri umani ci vivono» bensì «come fa l'Africa e come fanno gli africani ad adattarsi a quanto già sappiamo sul mondo?». In questo senso, l'immagine dell'Africa era molto più europea che africana²⁷.

2.1. I diversi significati che la parola “ineguaglianza” assume nel tempo

Le molte ricostruzioni del dibattito culturale precoloniale convergono largamente nel sottolineare come il problema dell'ineguaglianza subisca nel corso dell'Ottocento una serie di slittamenti di senso.

Prima si trasforma in problema del *ritardo* lungo una presunta strada fissata dall'Occidente; quindi se ne cerca la motivazione strutturale in incroci tra condizionamenti culturali e vincoli climatico-ambientali (temperature tropicali, siccità, deserti, foreste, distanze); col risultato finale di una accezione meramente negativa della *diversità*, intesa come incapacità-impossibilità a raggiungere determinati livelli di progresso e civiltà.

Proprio alla fine di quel periodo William Cunningham, economista e viaggiatore scozzese, nel suo *Saggio sulla civiltà occidentale* sistematizza un'architettura concettuale del problema dell'ineguaglianza destinata a duratura fortuna: il miglioramento di qualità della vita introdotto dal modo di produzione industriale, la missione di esportazione nel mondo che ne compete al Regno Unito per mettere a frutto tutte le terre sottoutilizzate del pianeta, ma soprattutto un gioco di parallelismi tra ascesa delle masse operaie in Occidente e inclusione dei popoli extraeuropei nel mercato mondiale, entrambe viste nella comune prospettiva di un mondo più unito e più equo.

Capitalisti intraprendenti sono pronti ad aprirsi una via in qualunque parte del mondo, dove vi sia la prospettiva di sviluppare risorse naturali che rendano proficue le loro imprese. I miglioramenti meccanici e l'organizzazione capitalistica dell'industria (che è associata a quelli) stanno prendendo il posto delle arti primitive e dei tipi antichi di vita economica in ogni regione conosciuta del globo. [...] I popoli civili insistono affinché le risorse della terra siano utilizzate in tutta la loro estensione; e non ammettono che alcun popolo barbaro o semi-civile pretenda conservare un territorio che non si cura di sfruttare. [...] Molti credono che questi mutamenti siano funesti e guardano al futuro coi più cupi presentimenti. Essi credono che ogni passo del progresso significhi che una parte sempre più grande della popolazione del globo sia costretta a una lotta più dura per l'esistenza. [...] Per quanto possiamo giudicare, il grado di benessere di un esperto artigiano in America e in Inghilterra è più alto di quanto non sia stato in alcun periodo anteriore della storia del mondo e le classi lavoratrici in questi paesi hanno tanto potere politico che i loro sforzi per mantenere o accrescere quel grado di benessere non saranno facilmente frustrati. [...] Vi è però una condizione necessaria ugualmente in tutti i paesi; se si vuol controllare il giuoco delle forze economiche in modo da ridurre al minimo i danni che accompagnano i cambiamenti industriali, vi dev'essere un potere politico abbastanza forte da imporsi [...] Soltanto sotto l'egida di un forte potere politico si possono fare concessioni territoriali ai popoli primitivi e tentativi di promuovere il loro miglioramento. [...] L'espansione della civiltà occidentale ha portato in stretto contatto le varie razze del mondo, con differenze di usi e costumi apparentemente inconciliabili; vi è stato molto spietato sterminio ovunque si sono incontrati i civili e i semibarbari, e vi sono crescenti invidie razziali tra popoli civili di razze diverse. Non si possono sopprimere antagonismi profondamente radicati, ma si possono modificare in modo che cessino di essere un pericolo; essi cessano di esserlo quando noi non soltanto riconosciamo che il fatto che razze diverse sono adatte per condizioni diverse di clima e di suolo costituisce in se stesso un diritto all'esistenza, ma cerchiamo gradatamente d'innalzare le razze inferiori a ideali più alti di vita, così che l'introduzione delle macchine moderne e dell'organizzazione moderna non sia in se stessa una maledizione. Soltanto quando noi e loro potremo avere una base comune, accettando gli stessi ideali e cercando di attuarli, vi potrà essere uno sviluppo armonico delle attività di tutta la razza umana²⁸.

Come vedremo, molte delle argomentazioni di Cunningham costituiscono l'esito di un lungo processo di secolarizzazione delle motivazioni e delle spinte coloniali, che tende a spogliare il «fardello dell'uomo bianco» – per usare la celebre immagine di Kipling²⁹ – dei suoi contenuti civili e religiosi, per assumere quelli economici e tecnologici. Al tempo stesso tale supremazia laica dell'Occidente fonda un nesso tra sviluppo e potere politico “forte”, che conti-

nua a muoversi ambiguamente sul crinale tra razza e razze riducendo, in buona sostanza, la storia passata delle altre civiltà a ostacolo da rimuovere sulla strada del progresso. Ma sulla possibilità che i popoli meno sviluppati possano seguire le orme di quelli più sviluppati cresce, lungo tutto l'arco del secolo, un *corpus* di studi che spesso è opera dei diretti operatori in campo coloniale e anche (ma più tardi e in misura minore) dei loro interlocutori presenti nelle élite dei paesi colonizzati. Questo dibattito rappresenta un antecedente significativo delle elaborazioni che nel corso del secolo successivo – soprattutto a partire dalla crisi del Ventinove – si vengono raccogliendo fino ai giorni nostri attorno al tema dello sviluppo e del sottosviluppo. Anche in questo caso si tratta di una storia particolare, ancora non moltissimo indagata³⁰, le cui svolte periodizzanti accompagnano momenti salienti della storia mondiale: la fine della Seconda guerra mondiale e la costituzione dell'ONU, la decolonizzazione, il Sessantotto, la rivoluzione neoliberale degli anni Ottanta, il crollo dei regimi comunisti. Ciascuna di queste svolte corrisponde all'enfatizzazione di un fattore causale (e di una conseguente ricetta diagnostica) rispetto agli altri: l'ambiente, la cultura, lo Stato... Su questa base si fondano paradigmi interpretativi dell'ineguaglianza che, talvolta in maniera sorprendente, riprendono da vicino non solo tematiche e posizioni maturate nel corso del XIX secolo, ma anche contrapposizioni tipiche del dibattito storiografico sui processi di industrializzazione e sull'ascesa dell'Occidente. È a questo punto che il mestiere di storico – almeno quello più abituato a spaziare nei diversi ambiti delle scienze sociali – viene quasi a trovarsi in posizione privilegiata per restituire spessore e profondità a questo dibattito. E lo può fare, credo, a un doppio livello. Il primo è quello di rintracciare nel passato, sia prossimo sia remoto, le radici delle *traduzioni* che le parole d'ordine occidentali sulla crescita economica subiscono nei diversi contesti geografici: laddove agli imprenditori si affiancano le comunità di villaggio, allo Stato costituzionale le appartenenze etniche, ai diritti di proprietà quelli consuetudinari. Con il risultato, che mi pare non indifferente, di delineare positivamente queste realtà “altre” rispetto all'Occidente non più soltanto come zone d'ombra da rimuovere, bensì come intrecci costitutivi di nuovi, inediti, percorsi verso la modernità; non cause strutturali e tendenzialmente inamovibili di povertà e sottosviluppo, bensì risorse e opportunità da esplorare nella direzione del bene comune. «La modernità in generale non esiste,» ha scritto uno storico della cultura prenazista, in polemica con quanti dipingono il caso tedesco come un *Sonderweg*, una deviazione dalla via maestra del capitalismo liberale «esistono società nazionali ciascuna delle quali diventa moderna a modo suo»³¹.

Il secondo livello cui si può utilmente collocare il contributo degli storici mi sembra quello di una “decostruzione” del discorso occidentale su arretratezza e sottosviluppo, non già allo scopo di ingenerare confusione tra realtà e percezione negando valore euristico alle analisi di economisti e sociologi; quanto piuttosto – ed è cosa ben diversa – per rintracciare i filoni di pensiero (spesso inospettabilmente antichi) che stanno alle spalle anche delle indagini più recenti, volutamente più “fredde” e statistiche, sul tema dell'ineguaglianza globale.

Note

1. World Bank, *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*, Oxford University Press, New York 1993. Nella suddetta relazione si prendono in esame, oltre al Giappone, Corea del Sud, Hong Kong, Taiwan, Singapore, Malaysia, Thailandia, Indonesia.

2. World Bank, *World Development Indicators 2004*, World Bank, Washington (DC) 2004, p. 3. Per quattro quinti la riduzione dei poveri in Asia si concentra in Cina (cui si aggiungono risultati significativi in Indonesia, Pakistan, Sri Lanka). Più controversa appare la situazione in India, dove ancora nel 2000 i poveri con meno di un dollaro al giorno rappresentano il 35% su un miliardo circa di abitanti: cfr. *ivi*, p. 65 e T. Callen, P. Reynolds, C. Tover, *India at the Crossroads: Sustaining Growth and Reducing Poverty*, International Monetary Fund, Washington (DC) 2001; G. Datt, M. Ravallion, *Is India Economic Growth Leaving the Poor Behind?*, in "Journal of Economic Perspectives", 16, 3, 2002, pp. 89-108. I dati sulla povertà della World Bank sono confermati dai dati sulle denutrizione di Food and Alimentation Organization of the United Nations, *The State of Food Insecurity in the World*, FAO, Roma 2004: tra il 1990-92 e il 2000-02 il numero di persone denutrite nel mondo è calato da 823 milioni a 815, in Asia da 569 a 519 (in Cina da 193 a 142), in America Latina da 59 a 53, mentre è aumentato in Africa da 195 a 243 e nei paesi ex comunisti da 23 a 28 milioni.

3. UNPD (United Nations Development Programme), *Human Development Report 1999*, Oxford University Press, New York 1999, pp. 3, 36. Per una tra le più citate formulazioni accademiche di questo punto di vista, cfr. L. Pritchett, *Divergence, Big Time*, in "Journal of Economic Perspectives", 11, 3, 1997, p. 3: «La divergenza tra livelli relativi di produttività e livelli di vita costituisce l'aspetto dominante della storia economica contemporanea. Nel corso dell'ultimo secolo i redditi nei paesi "sottosviluppati" (o eufemisticamente "in via di sviluppo") si sono allontanati di molto da quelli dei paesi "sviluppati", sia in valori percentuali che in cifre assolute. La mia stima è che tra 1870 e 1990 il quoziente tra i redditi *pro capite* dei paesi più ricchi e quelli dei paesi più poveri si sia moltiplicato grosso modo per cinque e che la differenza di reddito tra il paese più ricco e tutti gli altri si sia raddoppiata».

4. In Italia il rapporto tra reddito del quinto di popolazione più ricco e quinto più povero nel 1998 è pari a 4,2 (contro il 5,6 della Francia, il 6,5 del Regno Unito, il 4,7 della Germania, il 5,4 della Spagna) mentre la percentuale di popolazione che vive con meno della metà del reddito medio è pari al 12,8% (contro l'8,4% di Francia, 10,6% del Regno Unito, 5,9% di Germania, 9,1% di Spagna): cfr. UNPD, *Human Development Report 2000*, Oxford University Press, New York 1999, p. 172.

5. Il rapporto tra il reddito del quinto della popolazione più ricco e il quinto più povero passa da 4,6 nel 1980 a 7,9 nel 1998 (quello degli USA è pari a 8,9) mentre per esempio, in India passa da 7,0 nel 1975 a 5,7 nel 1998: cfr. World Bank, *World Development Indicators 2004*, cit.; UNPD, *Human Development Report 2000*, cit., p. 170. Per una critica e una decomposizione dei dati forniti dallo *Statistical Yearbook* del National Bureau of Statistics della Cina Popolare, cfr. M. Ravallion, S. Chen, *China's (Uneven) Progress against Poverty, Policy Research Working Paper 3408*, World Bank, Washington (DC) 2004; C. Wan, M. Lu, Z. Chen, *Global and Regional Income Inequality: Evidence from within China, Discussion Paper 2004/10*, United Nations University-World Institute for Development Economics Research, Helsinki 2004.

6. In America Latina il tasso medio annuo di incremento dei poveri nell'ultimo ventennio (+1,9%) è simile al ritmo medio di incremento demografico (+1,9%) mentre è nettamente superiore in Africa (+4,6% contro +2,8%) e anche (ma su cifre assolute e da un punto di partenza assai inferiori) nei paesi ex comunisti (+85% contro +0,3%).

7. Cfr. World Bank, *The East Asian Miracle*, cit., p. 6, che riassume in 5 gli ingredienti del miracolo: alti tassi di investimento, scolarizzazione, protezionismo più impulso alle esportazioni, rapporti corporativi tra Stati autoritari ed élite economiche, burocrazia pubblica efficiente.

8. P. H. Lindert, J. G. Williamson, *Does Globalization Make the World More Unequal?*, in M. D. Bordo, A. M. Taylor, J. G. Williamson (eds.), *Globalization in Historical Perspective*, University of Chicago Press, Chicago 2003, p. 252.

9. A. Sauvy, *Trois mondes, une planète*, in "L'Observateur", 14 août 1952; Id., *Feu Tiers-Monde*, in "Actuel développement", mai-juin 1974, pp. 5-7. Per un inquadramento storico-culturale del termine P. Worley, *The Three Worlds: Culture and World Development*, Weidenfeld & Nicholson, London 1984.

10. P. Bairoch, *Storia economica e sociale del mondo. Vittorie e insuccessi dal XVI secolo ad oggi*, Einaudi, Torino 1999, vol. 1, p. 655.

11. G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 80. Su questo punto cfr. G. Calchi Novati, *Africa: la storia ritrovata. Dalle prime forme politiche alle indipendenze nazionali*, Carocci, Roma 2005, p. 29.

12. J. Iliffe, *The African Poor. A History*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.

13. Bairoch, *Storia economica e sociale*, cit., pp. 48-9.

14. I. Wallerstein, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, 2 voll., il Mulino, Bologna 1982-95 (ed. or. 1974-89).

15. Per queste diverse sottolineature di un fattore rispetto agli altri cfr., nell'ordine, D. C. North, R. P. Thomas, *The Rise of Western World: A New Economic History*, Cambridge University Press, Cambridge 1973; E. L. Jones, *Il miracolo europeo. Ambiente, economia e geopolitica nella storia europea e asiatica*, il Mulino, Bologna 1984 (ed. or. 1981); D. Gress, *From Plato to Nato: The Idea of the West and Its Opponents*, Free Press, New York 1998; D. Lal, *Unintended Consequences: The Impact of Factor Endowments, Culture, and Politics in Long-run Economic Performance*, MIT Press, Cambridge (MA) 1998; J. M. Blaut, *The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History*, Guilford, New York 1993; N. Rosenberg, L. E. Birdzell, *Come l'Occidente è diventato ricco. Le trasformazioni economiche del mondo industriale*, il Mulino, Bologna 1988 (ed. or. 1986); A. Inkeles, *One World Emerging? Convergence and Divergence in Industrial Societies*, Westview, Boulder (CO) 1998.

16. D. S. Landes, *La ricchezza e la povertà delle nazioni. Perché alcune sono così ricche e altre sono così povere*, Garzanti, Milano 2000 (ed. or. 1998).

17. Per una formulazione precoce e autorevole di questo punto di vista W. W. Rostow, *The Stages of Economic Growth: A Non-communist Manifesto*, Cambridge University Press, New York 1960; per una formulazione più recente e "militante" L. E. Harrison, S. P. Huntington, *Culture Matters: How Values Shape Human Progress*, Basic Books, New York 2000. Il riferimento è a K. Marx, *Il capitale. Critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma 1978, p. 5 (Prefazione alla prima edizione): «Il paese industrialmente più sviluppato non fa che mostrare a quello meno sviluppato l'immagine del suo avvenire».

18. S. P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 1997.

19. Per una formulazione precoce di questo tipo di approccio nel campo delle scienze politiche, R. Keohane, J. Nye, *Power and Interdependence: World Politics in Transition*, Little Brown, Boston 1977.

20. J. Abu Lughod, *Before the European Hegemony: The World System 1250-1350*, Oxford University Press, New York 1989, che individua 8 circuiti commerciali (ciascuno con propri centri e periferie): Europa continentale, Mediterraneo e Mar Nero, vie della seta, Asia del Pacifico, Oceano Indiano orientale, Oceano Indiano occidentale, Medio Oriente, Mar Rosso; R. Bin Wong, *China Transformed: Historical Change and the Limits of European Experience*, Cornell University Press, Ithaca 1997; K. Pomeranz, *The Great Divergence: Europe, China, and the Making of the Modern World Economy*, Princeton University Press, Princeton 2000; A. Gunder Frank, *ReOrient: Global Economy in the Asian Age*, University of California Press, Berkeley 1998. Cfr. anche il forum *Asia and Europe in the World Economy*, in "American Historical Review", 107, 2, 2002, pp. 419-80 e il dibattito tra D. Landes e A. Gunder Frank tenutosi il 2 dicembre 1998 al World History Center della Northeastern University: (www.whc.neu.edu/whc/seminar/pa-years/frank-landes).

21. S. Kuznets, *Verso una teoria dello sviluppo economico*, in Id., *Sviluppo economico e struttura*, Il Saggiatore, Milano 1969 (ed. or. 1965), pp. 31-2. Per rilievi analoghi sull'Africa B. Davidson, *The Search for Africa: History in the Making*, Currey, London 1994, p. 43: «Gli europei del XVI secolo credevano di aver trovato forme di civiltà che spesso erano paragonabili alle loro, per quanto diversamente e variamente atteggiata e modellata. Un'epoca successiva avrebbe

be poi preferito dimenticarsene e avrebbe sostenuto che l'Africa non aveva conosciuto altro che una selvaggia barbarie davvero senza speranza. Faremmo bene a ricordare che un diffuso atteggiamento di disprezzo degli europei per gli africani [...] fu un atteggiamento nato dalla tratta atlantica degli schiavi dopo il 1650 circa e, in seguito, dalle culture del capitalismo europeo. Prima di allora e fino a metà del XVII secolo praticamente non esisteva e divenne comunemente accettato solo nel Settecento». Cfr. anche P. D. Curtin *The Image of Africa. British Ideas and Action 1780-1850*, University of Wisconsin Press, Madison 1964, p. 35: «Il modo africano di fare le cose poteva apparire strano o fastidioso, ma gli individui africani venivano rappresentati con capacità, colpe e virtù nelle stesse proporzioni degli europei. I mercanti sulle coste dell'Africa (a differenza dei proprietari di piantagioni nelle Indie Occidentali) commerciavano con partner africani – forse non ritenuti paritetici o preferibili dagli inglesi, ma nondimeno uomini facoltosi le cui opinioni non potevano essere tranquillamente ignorate. Così l'immagine degli africani in Africa era radicalmente diversa dallo stereotipo dell'africano servo, preponderante nelle Americhe» (traduzione mia, come tutte le altre che seguono). Una rapida rassegna di testimonianze analoghe su Asia, America Latina e Medio Oriente tra XIII e XIX secolo in P. Bairoch, *Economia e storia mondiale. Miti e paradossi*, Garzanti, Milano 1996, pp. 136 ss. Mentre un *case-study* che sottolinea l'assenza di una percezione di economie divergenti prima del 1800 è W. J. Barber, *British Economic Thought and India 1650-1858: A Study in the History of Development Economics*, Clarendon, Oxford 1975.

22. D. Chakrabarty, *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, Princeton 2000, p. 16.

23. S. Berger, R. Dore, *Differenze nazionali e capitalismo globale*, il Mulino, Bologna 1998; R. Dore, *Capitalismo di borsa o capitalismo di welfare?*, il Mulino, Bologna 2001; R. Kagan, *Paradiso e potere. America ed Europa nel nuovo ordine mondiale*, Mondadori, Milano 2003.

24. L. C. Thurrow, *Il futuro del capitalismo. Regole, strategie e protagonisti dell'economia di domani*, Mondadori, Milano 1997, pp. 58 ss.; P. Tiberi Vipraio, *Dal mercantilismo alla globalizzazione. Lo sviluppo industriale trainato dalle esportazioni*, il Mulino, Bologna 1999, particolarmente pp. 254 ss.

25. D. J. Forsyth, T. Notermans, *Regimi di politica macroeconomica e regolazione finanziaria in Europa 1931-1996*, in "Stato e mercato", 16, 48, 1996, pp. 367-408.

26. Curtin, *The Image of Africa*, cit., p. 480.

27. Ivi, p. 479.

28. W. Cunningham, *Saggio sulla civiltà occidentale nei suoi aspetti economici*, Vallecchi, Firenze 1973, pp. 335-6, 341, 351-2 (ed. or. Cambridge 1898-1900).

29. J. R. Kipling, *The White Man's Burden* (1899), in *Poesie*, Mursia, Milano 1970, p. 99: «Addossatevi il fardello del Bianco / mandate i migliori della vostra razza / andate, costringete i vostri figli all'esilio / per servire ai bisogni dei sottoposti / per custodire in pesante assetto / gente irrequieta e sfrenata / popoli truci, da poco soggetti / mezzo demoni mezzo bambini». Sulla diffusione di questo testo nei manuali scolastici inglesi. Cfr. anche O. Barié, *Idee e dottrine imperialistiche nell'Inghilterra vittoriana*, Laterza, Bari 1953, pp. 293-4.

30. Fra le rare eccezioni H. W. Arndt, *Economic Development. The History of an Idea*, University of Chicago Press, Chicago 1987.

31. J. Herf, *Il modernismo reazionario. Tecnologia, cultura e politica nella Germania di Weimar e del Terzo Reich*, il Mulino, Bologna 1988, p. 3. Per la critica di un'accezione univoca e deterministica della rivoluzione borghese europea G. Eley, *Alla ricerca della rivoluzione borghese: le particolarità della storia tedesca*, in "Passato e presente", 7, 16, 1988, pp. 55-80.

Storia della globalizzazione. Apoteosi e crisi dell'occidentalizzazione del mondo

di *Serge Latouche**

La caduta del muro di Berlino nel 1989 sembrava annunciare la fine della menzogna e delle illusioni totalitarie. Per alcuni anni il mondo occidentale si è messo a sognare la pace perpetua che avrebbe portato di colpo all'estensione rapida su tutto il pianeta dell'economia di mercato, dei diritti dell'uomo, delle tecnoscienze e della democrazia.

Questa sarebbe l'apoteosi dell'occidentalizzazione del mondo.

Oggi 19 anni dopo, chiaramente l'incubo è seguito al sogno. Già nel mio libro, *l'Occidentalizzazione del mondo*, uscito in Francia anch'esso nel 1989, mettevo in guardia contro l'ascesa di un terrorismo che disponeva di strumenti tecnologici sempre più sofisticati, votato a un bel futuro a causa dell'aumento delle disuguaglianze fra Nord e Sud e della crescita delle frustrazioni e dei risentimenti. Ora l'occidentalizzazione è diventata la mondializzazione/globalizzazione e le mie previsioni più sinistre si sono purtroppo realizzate. Ci troviamo di fronte a una grande crisi.

Tuttavia, non si disinnescerà la bomba che minaccia di farci saltare, e non si toglierà la sete di rivincita agli emarginati, mettendo la testa sotto la sabbia come fanno gli struzzi o accontentandosi di belle parole sul preteso avvento di una società multietnica e multiculturale a livello planetario. Senza dubbio, è meglio prendere la misura dell'ingiustizia globale e del fallimento del nostro universalismo tribale per affrontare lucidamente il pericolo della globalizzazione.

I

Apoteosi dell'occidentalizzazione

Che cos'è la globalizzazione? Più che di mondializzazione dei mercati in questa impresa si tratta di "mercattizzazione/mercificazione" del mondo, ed è proprio questo che è nuovo e pericoloso.

Sin dall'origine, il funzionamento del mercato è sovranazionale se non addirittura mondiale. Il trionfo recente del mercato non è altro che il trionfo del *tout marché*, ossia, tutto è mercato. Si tratta dell'ultima metamorfosi di una lunghissima storia mondiale.

* Université de Paris XI.

La prima mondializzazione

Si può considerare che la prima mondializzazione, per non risalire alle Crociate o all'impero di Alessandro, porta la data della conquista dell'America (1492), quando l'Occidente prese coscienza della rotondità della terra per scoprirla e imporre le proprie conquiste. Quando, secondo la formula di Paul Valéry, «comincia il tempo del mondo finito». Questa prima mondializzazione è stata forse più determinante delle successive. Con la conquista europea delle Americhe sono stati accelerati gli scambi di piante, di animali, ma anche di malattie. Per l'Africa questo ha significato la tratta dei negri...

La seconda mondializzazione

Una seconda mondializzazione risalirebbe alla Conferenza di Berlino e alla spartizione dell'Africa fra il 1885 e il 1887. Per l'Africa, ciò ha significato la colonizzazione totale. Per gli studiosi Baldwin e Martin, Berger e Williamson, questa sarebbe la prima mondializzazione nel senso che si trovano qui quasi tutte le caratteristiche dell'attuale globalizzazione: l'era dell'imperialismo.

La terza mondializzazione

Una terza mondializzazione sarebbe cominciata con la decolonizzazione e l'era degli "sviluppi". Per l'Africa, questa mondializzazione ha significato la creazione di Stati mimetici e "nazionalitari"¹, una deculturazione senza precedenti, elefanti bianchi e inquinamento.

La quarta mondializzazione

L'attuale sarebbe la quarta mondializzazione. È l'era del libero scambio integrale e dell'integralismo del liberismo.

2

La globalizzazione e l'American way of life

La cosiddetta globalizzazione è un processo al medesimo tempo economico e culturale.

a) *La mondializzazione tecno-economica*, vale a dire quella dei processi compresi di solito sotto questa espressione (l'emergere dominante delle imprese transnazionali, la sconfitta della politica e la minaccia di una tecnoscienza incontrollata), ci mostra quello che lo sviluppo è stato e che non abbiamo mai voluto vedere. È lo stadio ultimo dell'imperialismo dell'economia. Ricordiamo la cinica formula di Henry Kissinger: «La mondializzazione non è che il nuovo nome della politica egemonica americana». Cause e conseguenze della mondializzazione dei mercati, le multinazionali si presentano come i "nuovi signori del mondo". Il potere finanziario dà loro i mezzi per comprare e mettere al proprio servizio gli Stati, i partiti, le Chiese, i sindacati, le ONG, i mass-media, gli eserciti, le mafie ecc.

Ma allora qual era il vecchio nome? Era semplicemente lo sviluppo economico lanciato da Harry Truman nel 1949 per permettere agli Stati Uniti di impadronirsi dei mercati degli ex imperi coloniali europei ed evitare ai nuovi Stati indipendenti di cadere nell'orbita sovietica. E prima cos'era l'impresa "sviluppista"? Il più vecchio nome dell'occidentalizzazione del mondo era semplicemente la colonizzazione e il vecchio imperialismo. Se lo sviluppo, infatti, non è stato che il proseguimento della colonizzazione con altri mezzi, la "nuova" mondializzazione non è che il proseguimento dello sviluppo con altri mezzi.

Così la mondializzazione, sotto l'apparenza di una constatazione neutra del fenomeno, è anche, invece, uno slogan che incita e orienta ad agire in vista di una trasformazione considerata come auspicabile per tutti. Il termine, che non è affatto "innocente", lascia anzi intendere che ci si trova di fronte a un processo anonimo e universale benefico per l'umanità: l'occidentalizzazione del mondo.

b) *Mondializzazione e americanizzazione* sono dei fenomeni intimamente legati a un processo più vecchio e complesso: l'occidentalizzazione.

Oggi l'Occidente è una nozione molto più ideologica che geografica. Nella geopolitica contemporanea, il mondo occidentale designa un triangolo che chiude l'emisfero nord del pianeta con l'Europa occidentale, il Giappone e l'America del Nord. La Trilaterale simboleggia bene questo spazio difensivo e offensivo. Il G7 e il G8, questo vertice periodico dei rappresentanti dei sette (la prima espressione), degli otto (la seconda espressione) paesi più ricchi e più sviluppati (Stati Uniti, Inghilterra, Francia, Germania, Italia, Giappone, Canada e Russia) tiene luogo di esecutivo provvisorio dell'insieme.

Tuttavia, la tesi della riduzione dell'Occidente a un'autoaffermazione dell'economia non è totalmente soddisfacente. È soltanto al termine di una lunga odissea che l'ideologia e la cultura occidentali generarono l'economicizzazione della vita. È vero che questo processo si è spinto al massimo negli Stati Uniti, terra nuova dove il peso della storia era quasi inesistente. L'occidentalizzazione del mondo è oggi più un'americanizzazione che un'uropeizzazione.

L'uniformizzazione planetaria si realizza sotto il segno dell'*American way of life*. La maggior parte dei simboli esteriori della "cittadinanza" mondiale sono *made in USA*. Gli Stati Uniti sono ormai l'unica superpotenza mondiale. La loro egemonia politica, militare, culturale, finanziaria e anche economica è incontestabile. Le principali imprese transnazionali sono nordamericane. Esse detengono la supremazia sulle nuove tecnologie e sui servizi avanzati. Il mondo è una grande fabbrica, ma il comando resta americano. Molto più della vecchia Europa, l'America incarna la realizzazione quasi integrale del progetto della modernità. Società giovane, artificiale e senza radici, essa si è realizzata con la fusione degli apporti più differenti. L'organizzazione razionale, funzionale e utilitarista che ha presieduto alla sua costituzione è veramente universalista e fonda il suo unilateralismo. Se la cosa è diventata palese con G. W. Bush, il progetto imperiale è molto più vecchio. In un saggio dal titolo rivelatore, David Rothkopf, vecchio responsabile dell'amministrazione Clinton, scrive: «Per gli Stati Uniti, l'obiettivo centrale di una politica estera dell'età dell'informazione deve essere vincere la battaglia dei flussi dell'informazio-

ne mondiale, dominare le onde, così come l'Inghilterra dominava in passato sui mari». Aggiunge: «L'interesse economico e politico degli Stati Uniti è assicurarsi che, se il mondo adotta una lingua comune sia l'inglese, che se ci si orienta verso norme comuni in materia di telecomunicazioni, di sicurezza e di qualità, tali norme siano americane. Che se le differenti parti del mondo sono collegate dalla televisione, dalla radio e dalla musica, i programmi siano americani e che se si elaborano dei valori comuni siano dei valori nei quali gli americani si riconoscono». È chiaro per lui che ciò che è buono per gli Stati Uniti è buono per il mondo. «Gli americani» conclude «non devono negare il fatto che, di tutti i popoli nella storia del mondo, è il loro che è il più giusto, il più tollerante, il più desideroso di rimettersi in questione e di migliorarsi in permanenza, ed è il modello migliore per l'avvenire»².

Il trionfo dell'imperialismo culturale dell'impero americano corrisponde al trionfo del multiculturalismo, di cui il *melting pot* americano offre precisamente l'esempio.

Per i turiferari della “mondializzazione felice”, il trionfo su scala planetaria dell'economia di mercato e del pensiero unico, lungi dallo “stritolare le culture nazionali e regionali”, comporterebbe una impareggiabile “offerta” di diversità, corrispondente a una crescente domanda di esotismo. La società globale si realizzerebbe conservando i valori fondamentali della modernità: i diritti dell'uomo e la democrazia. In effetti, nelle grandi metropoli il libero cittadino può apprezzare tutte le cucine del mondo nei ristoranti etnici; ascoltare musiche molto diverse (folk, afro-cubana, afro-americana...); partecipare alle cerimonie religiose di svariati culti; incrociare persone di tutti i colori con abbigliamenti talvolta caratteristici.

Questa nuova diversità *culturale* mondializzata si arricchisce ulteriormente delle commistioni e degli incroci incessanti provocati dalla mescolanza delle differenze. Da ciò consegue l'apparizione di nuovi prodotti, e tutto ciò in quel clima di grande tolleranza che, in linea di principio, sarebbe autorizzato da uno Stato di diritto laico. Proclamava Jean-Marie Messier, il bulimico rappresentante francese delle transnazionali del multimediale (Vivaldi-Universal): «L'offerta culturale non è mai stata così ampia e diversificata. [...] Per le generazioni future, la prospettiva non sarà la superproduzione americana, e nemmeno l'eccezione culturale alla francese, bensì la differenza delle culture, accettata e rispettata»³. Curiosamente, questa posizione si riallaccia a quella di certi antropologi, come Franco La Cecla⁴ e più ancora Jean-Loup Amselle, secondo cui, «piuttosto che denunciare il predominio americano ed esigere quote che garantiscano l'eccezione culturale, è meglio comprendere che la cultura americana è diventata un *operatore di universalizzazione* in cui le nostre specificità possono riformularsi senza essere perdute».

Il vero pericolo non è l'uniformazione: se esiste un effetto inquietante nell'attuale mondializzazione, esso va individuato nel *ripiegamento* e nella *balcanizzazione* delle identità⁵. Così, dall'inconfutabile constatazione che le culture non sono mai «pure, isolate e chiuse» ma vivono, al contrario, di scambi e di apporti continui; che peraltro un'*americanizzazione* totale è destinata all'insuccesso; che anche in un mondo anglicizzato e “mcdonaldizzato” le diversità di linguaggio e di alimentazione si ricostituirebbero, ne deduce, a nostro avviso affrettatamente, che il timore dell'uniformizzazione planetaria è infondata.

L'invenzione di nuove sottoculture locali e l'emergere di "tribù" nelle nostre periferie eliminerebbero gli effetti dell'*imperialismo* culturale. Questa posizione di fronte a una situazione nuova si ritrova parzialmente anche nei libri recenti di alcuni amici⁶.

3

La crisi

Come il capitale al quale è intimamente legata, la mondializzazione è in realtà un rapporto sociale di dominio e di sfruttamento nella scala planetaria.

Dietro l'anonimato del processo, si è trascinati in una impresa, auspicata da certe persone, per i loro interessi, impresa che presenta rischi enormi e pericoli considerevoli per tutti, particolarmente per i popoli del Sud del mondo. La mondializzazione non è positiva per tutto il mondo. Ci sono dei beneficiari e delle vittime, i padroni e gli schiavi.

La crisi della società globalizzata si manifesta in modo indissociabile sui piani economico-sociale e politico-culturale.

a) Con la *deregulation* in tutti i paesi del mondo, con lo smantellamento delle regolamentazioni nazionali, non vi è più alcun limite alla riduzione dei costi e al circolo vizioso suicida. È un vero e proprio gioco al massacro tra individui e tra popoli, a spese della natura. Gli effetti perversi del libero scambio sono soprattutto sensibili nei paesi del Sud. I paesi meno avanzati (PMA: «Pays pas moyen avancer», come si usa dire in Bénin...) hanno tutto da perdere all'apertura senza precauzione dei loro mercati. Ne risultano disuguaglianze e ingiustizie insopportabili. Se esiste un impero, si tratta dell'impero del "caos".

b) Le ingiustizie più evidenti sono le *ingiustizie sociali* e le *ingiustizie ecologiche*:

1. *Ingiustizie sociali*. Le disuguaglianze crescenti tanto tra il Nord e il Sud, quanto all'interno di ciascun paese sono sintomi dell'ingiustizia globale. La polarizzazione della ricchezza tra le regioni e tra gli individui raggiunge infatti livelli insoliti. Secondo l'ultimo rapporto dell'United Nations Development Programme (UNPD), se la ricchezza del pianeta si è moltiplicata di sei volte dopo il 1950, il reddito medio degli abitanti di 100 dei 174 paesi censiti è in piena regressione e anche l'aspettativa di vita. Le tre persone più ricche del mondo hanno una fortuna superiore al PIL totale dei 48 paesi più poveri. Il patrimonio dei 15 individui più fortunati supera il PIL di tutta l'Africa subsahariana. Infine, i beni delle 84 persone più ricche supera il PIL della Cina con il suo 1 miliardo e 200 milioni di abitanti.

2. *Ingiustizie ecologiche*. La nostra sovracrescita economica supera già largamente la capacità di carico della terra. Se tutti gli abitanti del mondo consumassero come l'americano medio, i limiti fisici del pianeta sarebbero largamente superati⁷.

Se si prende come indice del peso ambientale del nostro stile di vita l'impronta ecologica di questo sulla superficie terrestre necessaria, si ottengono risultati insostenibili sia dal punto di vista dell'equità rispetto ai diritti di prelievo sulla natura, sia da quello della capacità di rigenerazione della biosfera. Se si considerano i bisogni di materiali e di energia necessari per assorbire i rifiuti e gli scarti della produzione e dei consumi, e a ciò si aggiunge l'impatto ambientale e delle infrastrutture necessarie, i ricercatori che lavorano per il World Wide Fund for Natu-

re (WWF) hanno calcolato che lo spazio bioprodotivo dell'umanità è di 1,8 ettari a testa, mentre un cittadino degli Stati Uniti consuma in media 9,6 ettari, un canadese 7,2, un europeo medio 4,5. Siamo dunque molto lontani dall'uguaglianza planetaria è più ancora da uno stile di civilizzazione sostenibile che dovrebbe limitarsi a 1,4 ettari, ammesso che la popolazione attuale resti stabile⁸. Queste cifre si possono discutere, ma esse sono sfortunatamente confermate da un numero considerevole di indici (che d'altra parte sono serviti a stabilirle). Queste disuguaglianze e ingiustizie globali sono il terreno più favorevole allo sviluppo del terrorismo.

c) Non ci si deve nascondere il fallimento completo della globalizzazione culturale e del progetto universalistico occidentale. Dopo cinquant'anni di occidentalizzazione economica e culturale del mondo, è ingenuo e in malafede recriminare sui suoi effetti perversi. Dovunque nel mondo si massacra allegramente e gli Stati si disfano in nome della purezza della razza o della religione.

Ci sono tutte le ragioni per pensare che questo effetto di ritorno dell'etnocentrismo dal Sud e dall'Est è in fondo rigorosamente proporzionale alla segreta violenza implicita nella imposizione della norma universalista occidentale. Come se, dietro l'apparente neutralità del mercato, delle immagini e del formalismo giuridico, numerosi popoli percepissero di riflesso un etnocentrismo paradossale, un etnocentrismo universalista, l'etnocentrismo del Nord e dell'Ovest, tanto più devastante in quanto consiste in una negazione ufficiale radicale di ogni pertinenza delle differenze culturali e, che non vede nella cultura se non il segno di un passato da abolire definitivamente.

«Basta dare un'occhiata sulla stampa quotidiana occidentale per rendersi conto dell'etnocentrismo feroce del 90% di tutte le notizie, non solo attraverso i servizi giornalistici ma anche negli articoli di fondo»⁹.

Ci si è così chiusi in un manicheismo sospetto e pericoloso: etnicismo o etnocentrismo, terrorismo identitario o universalismo cannibale.

Questo dibattito sull'etnocentrismo è tanto più attuale quanto più i problemi di diritto da dirimere fanno irruzione nella nostra quotidianità, dal *chador* o velo islamico all'escissione, dal montare del razzismo alla ghetizzazione delle periferie.

Regoliamo gli orologi. «La mondializzazione» come osserva Vandana Shiva «non comporta la fecondazione incrociata delle diverse civiltà. È l'imposizione agli altri di una cultura propria, quella del Occidente e più ancora quella dell'America del Nord»¹⁰.

Questo imperialismo culturale finisce il più delle volte per non sostituire all'antica ricchezza altro che un tragico vuoto. Si è potuto a ragione parlare, a proposito dei paesi del Sud, di una «cultura del vuoto». Si tratta di questo disincanto del mondo, così bene analizzato da Max Weber. «Il treno funziona, certe cose producono certi effetti, ma non sappiamo più dov'è il nostro dovere, perché viviamo, perché moriamo»¹¹.

Le riuscite dei meticcianti culturali sono piuttosto felici eccezioni, spesso fragili e precarie. Risultano più di reazioni positive alle evoluzioni in corso che dalla logica globale.

L'irruzione delle rivendicazioni identitarie invece costituisce il ritorno del rimosso. La megamacchina spiana tutto ciò che sporge dal suolo, abbatte le so-

vrastrutture, ma lascia le fondamenta, almeno questa aspirazione incrollabile: l'aspirazione a una identità. Al di sotto dell'uniformizzazione planetaria, si possono ritrovare le radici delle culture umiliate che attendono solo il momento favorevole per rispuntare, talvolta deformate e mostruose. In mancanza dello spazio necessario e di un legittimo riconoscimento, le culture calpestate risorgono ovunque in maniera esplosiva, pericolosa o violenta

L'universalismo del Secolo dei Lumi non è stato che il particolarismo della "tribù occidentale", questo ha lasciato dietro di sé sopravvivenze, ha suscitato resistenze, ha favorito ricomposizioni e ha prodotto formazioni ibride, strane o pericolose.

Le reazioni difensive di fronte allo scacco del mancato sviluppo, le volontà di affermazione delle proprie identità, le resistenze all'omogeneizzazione universale, stanno assumendo forme diverse, più o meno aggressive, o più o meno creative e originali.

Nelle società più deculturate come l'Europa e l'America, la cultura si riduce al riciclaggio delle "sopravvivenze immaginarie" e delle aspirazioni frustrate: (ciò che l'economista dello sviluppo Jacques Austruy chiama del *inutile conditivo*)¹². Queste sopravvivenze culturali servono anche purtroppo da banche dati per alimentare i conflitti identitari esasperati che emergono sulla base dell'indistinzione e della perdita di senso.

I ripiegamenti identitari provocati dall'uniformizzazione planetaria e la messa in concorrenza esacerbata degli spazi e dei gruppi sono tanto più violenti quanto la base storica e culturale è più fragile (o anche inesistente, come nel caso limite della Padania). Va detto che l'identità culturale è un'aspirazione legittima, ma anche pericolosa, se privata della necessaria presa di coscienza della situazione storica. Si tratta tuttavia di un concetto che non si può strumentalizzare impunemente. Innanzitutto, quando una collettività comincia a prendere coscienza della propria identità culturale, c'è da scommettere che quest'ultima sia già irrimediabilmente compromessa. L'identità culturale esiste *in sé* nei gruppi vivi; quando diventa *per sé* è già il segno di un ripiegamento di fronte a una minaccia e corre per ciò il pericolo di orientarsi verso la chiusura o addirittura l'impostura. Prodotto della storia, in gran parte inconscia, in una comunità viva, è sempre aperta e plurale. Le appartenenze sono sempre plurali. Al contrario, se strumentalizzata, si chiude e diventa esclusiva, monolitica, intollerante, totalizzatrice e a rischio di totalitarismo. La "pulizia etnica", a questo punto, non è molto lontana. A ragione, allora Maxime Rodinson la stigmatizza come "peste comunitaria".

I paesi dell'Islam, ai quali non si può impedire di pensare oggi, a lungo tentati dal progetto nazionalista, oggi sembrano esserlo sempre più da quello fondamentalista. Paradossalmente, la deculturazione scaturita dall'Occidente (industrializzazione, urbanizzazione, nazionalitarismo) offre condizioni inaspettate a un rinnovamento religioso. L'individualismo, o più esattamente "individuazione", scatenato come non mai, dà senso al progetto di ricomposizione del corpo sociale sulla sola base del legame religioso astratto, cancellando ogni altra appartenenza territoriale. Si tratta di un islamismo politico inventato da Hassan el Bana.

La religione diventa la base per un progetto di ricostruzione della comunità. Essa si vede attribuire il ruolo di assumere la totalità del legame sociale. I movimenti fondamentalisti si insediano innanzitutto nelle città e nelle *bidonvilles*, baraccopoli dei paesi in cui la tradizione ha maggiormente patito di progetti industriali: l'Iran della "rivoluzione bianca", l'Egitto postnasseriano, l'Algeria "socialista", il Pakistan o l'Indonesia di dopo Sukarno e Suharto. I loro animatori non sono notabili di campagna o spiriti retrogradi, ma ingegneri, medici e scienziati formati nelle università. La religione, che canalizza le frustrazioni degli esclusi e dei delusi dai progetti modernisti del nasserismo, del Baath o del socialismo arabo, è una fede astratta, rigorosa, universalista. L'universalismo occidentale si trova così confrontato a un universalismo altrettanto forte e reattivo. Non si tratta comunque di una strada davvero diversa.

L'antioccidentalismo di questa corrente è esibito, ma non arriva a una messa in causa radicale del capitalismo. Il funzionamento teocratico dello Stato è più una perversione della modernità che un progetto differente. Implica certo un rigetto della metafisica materialista dell'Occidente ma ha bisogno di conservare la "base materiale" e in particolare la tecnologia. Questi movimenti antioccidentali si adeguano perfettamente alla tecnica e, il più spesso, all'economia di mercato (la modernizzazione senza la modernità). Senza essere totalmente vuoto, il contenuto specifico di ciò che è chiamato l'economia islamica rimane molto limitato: le banche e la finanza islamica, e un volontarismo etico abbastanza debole. Non esclude neanche un liberismo quasi-totale. Il neoliberismo, dal canto suo, si adatta abbastanza bene ai comunitarismi che condividono la fede nel libero scambio, la libera impresa e la proprietà privata. «La legge del mercato può essere declinata» osserva Geneviève Azam «in rapporto alle differenze culturali assottigliate, strumentalizzate e mercificate. Le rivendicazioni identitarie che ne derivano rafforzano il discorso neoliberista: di fronte a fratture considerate come assolute solo le regole oggettive e neutre del libero scambio e dello scambio mercantile possono assicurare la pace»¹³. La minaccia di una deriva totalitaria di questi movimenti demagogici e teocratici non è tuttavia trascurabile.

In realtà, questo progetto è quello di un universalismo concorrente da quello occidentale. È il progetto di un'altra globalizzazione, una globalizzazione islamica, che, stranamente, è del tutto ignorata dagli "altermondialisti". Al Forum sociale europeo di Saint-Denis, nel suo intervento tanto discusso, l'intellettuale musulmano ginevrino Tariq Ramadan non mirava tanto a scoprire (e meno ancora a incorporare) quest'altra mondializzazione, quanto a esortare a non isolare i contestatori musulmani del nord, a integrarli nella *nostra* globalizzazione.

Nel suo recente libro Naipaul¹⁴ descrive abbastanza bene questo progetto di "islamizzazione della modernità". Come Lenin definiva il socialismo con l'equazione «i soviet più l'elettricità», così gli ingegneri islamisti, indonesiani o pakistani che siano, definiscono il loro progetto con l'equazione: «tecnocrazia più *varia*». Si capisce subito che questa è una falsa alternativa. Osserva Oliver Roy:

I neofondamentalisti sono quelli che hanno saputo islamizzare la globalizzazione, vedendo in essa le premesse della ricostituzione di una comunità musulmana universale, ovviamente a condizione di detronizzare la cultura dominante: l'occidentalismo nella

sua forma americana. Ma in questo modo essi costruiscono nient'altro che un universale speculari all'America, sognando qualcosa come un McDonald *ballal* piuttosto che il ritorno alla cucina dei grandi califfi del passato. [...] La *umma* immaginaria dei neofondamentalisti è assai concreta; un mondo globale, in cui l'omologazione dei comportamenti avvenga o sotto il modello dominante americano (anglofonia e McDonald) oppure attraverso la ricostruzione di un modello dominante immaginario (*djellaba* bianca, barba e... anglofonia)¹⁵.

Il cuore della globalizzazione non è rimesso in discussione, e inoltre si basa su una dimensione culturale che non tutti sono disposti ad accettare, così come non tutti accettano i valori occidentali-cristiani. Per loro, l'*altra* mondializzazione socialdemocratica dagli "altermondialisti" è fallace quanto se non più di quella di Bush. E se l'*altra* mondializzazione è una sfida per l'Islam, l'Islam è una sfida all'*altra* mondializzazione.

4

Conclusione: arringa per un pluriversalismo

Di fatto, il trionfo dell'immaginario della mondializzazione ha permesso e permette una straordinaria opera di delegittimazione anche del più moderato discorso relativista. Con i diritti dell'uomo, la democrazia, e naturalmente l'economia (per grazia del mercato), le invariabili transculturali hanno invaso la scena e non sono più discutibili. Si assiste a un autentico ritorno dell'etnocentrismo occidentale e antioccidentale. L'arroganza dell'apoteosi del tutto-mercato è essa stessa una forma nuova di etnocentrismo.

Gli avversari della globalizzazione liberista dell'Occidente o dell'Islam dovrebbero trarne la lezione e preservarsi di cadere nella trappola a loro tesa dell'etnocentrismo.

Si dovrebbe ciononostante sapere che non esistono valori che siano trascendenti rispetto alla pluralità delle culture per la semplice ragione che un valore esiste come tale solo in un contesto culturale dato. Ora anche le critiche più decise alla mondializzazione restano esse stesse, per la maggior parte, chiuse nell'universalismo dei valori occidentali. Rari sono quelli che cercano di uscirne. E tuttavia, non si scongiureranno le catastrofi del mondo unico della merce restando chiusi nel mercato unico delle idee. È senza dubbio essenziale alla sopravvivenza dell'umanità, e precisamente per moderare le attuali e prevedibili esplosioni di *etnicismo*, difendere la tolleranza e il rispetto dell'*altro*, non al livello di principi universali vaghi e astratti, ma interrogandosi sulle forme possibili di regolazione di una vita umana plurale in un mondo singolarmente ristretto.

Non si tratta di immaginare una cultura dell'universale, che non esiste, si tratta di conservare sufficiente consapevolezza e distanza perché la cultura dell'altro dia senso alla nostra. Certo, è illusorio pretendere di sfuggire all'assoluto della propria cultura e dunque a un certo etnocentrismo. Questa è la cosa più condivisa al mondo. La questione comincia a diventare inquietante quando lo si ignora o lo si nega; perché questo assoluto è certamente molto relativo.

Attraverso i suoi persiani, Montesquieu tentava di far prendere coscienza all'Europa della relatività dei suoi valori. Solamente in un mondo unico, dominato da un pensiero unico, non ci sono più persiani!

In breve, sarebbe necessario forse sognare di sostituire il sogno universalista, tanto deturpato dalle sue realizzazioni ineluttabilmente totalitarie, con un "pluriversalismo" necessariamente relativo; ciò è una vera "democrazia delle culture" (nel quale i persiani e gli altri conservano tutta la loro legittimità se non tutto il loro posto).

Al fine di evitarne lo shock (secondo la sinistra previsione di Samuel Huntington che il governo americano tenta con tutti i mezzi di rendere *autorealizzatrice...*), è tempo d'iniziare un autentico dialogo (dialogale) tra le civiltà, e per l'Occidente questo passa per un *disarmo* culturale. Come ha detto il teologo indocatalano Raimon Panikkar:

È l'Europa che deve collaborare alla deoccidentalizzazione del mondo e sono gli europei che devono paradossalmente prenderne l'iniziativa presso le élite occidentalizzate di altri continenti, che, come nuovi ricchi, si mostrano più papiste del papa. [...] L'Europa, avendo l'esperienza della sua cultura e avendo compreso i propri limiti, ha le carte in regola per realizzare questa *metanoia* (pentimento), molto più di coloro i quali vorrebbero arrivare a godere dei beni della civilizzazione europea¹⁶.

Note

1. A. Kourouma, *En attendant le vote des bêtes sauvages*, Seuil, Paris 1998.
2. D. Rothkopf, *In Praise of Cultural Imperialism?*, in "Foreign Policy", 107, Summer 1997.
3. J.-M. Messier, *Vivre la diversité culturelle*, in "Le Monde", 10 avril 2001.
4. N. Lapierre, *L'illusion des cultures pures*, resoconto del lavoro di J.-L. Amselle, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris 2001.
5. F. La Cecla, *Il malinteso*, Paravia-B. Mondadori, Milano 2002.
6. M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004; H. Panhuys, *La fin de l'occidentalisation du monde. De l'unique au multiple*, L'Harmattan, Paris 2004.
7. A. Fasullo, *Il pianeta di tutti. Vivere nei limiti perché la terra abbia un futuro*, EMI, Bologna 1998.
8. G. Bologna, *Italia capace di futuro*, EMI, Bologna 2001, pp. 86-8.
9. R. Panikkar, *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, Jaca Book, Milano 2002, p. 51.
10. V. Shiva, *Ethique et agro-industrie. Main basse sur la vie*, L'Harmattan, Paris 1996, p. 97.
11. Ben riproposto anche da C. Laval, *L'ambition sociologique*, La Découverte, Paris 2002, p. 427.
12. J. Austruy, *Le scandale du développement* (1968), Clairefontaine, Genève-Paris 1987.
13. G. Azam, *Libéralisme et communautarisme*, in "Politix du jeudi", 20 novembre 2003.
14. V. S. Naipaul, *Fino alla fine della fede*, Adelphi, Milano.
15. O. Roy, *Au pied de la lettre*, in "Manière de voir", 64, juillet-août 2002.
16. *Méditation européenne après un demi-millénaire*, in 1492-1992, *Conquête et évangile en Amérique Latine. Questions pour l'Europe aujourd'hui*, Acte du colloque de l'Université catholique de Lyon, Lyon 1992, p. 50.

Scenari per il XXI secolo

di *Isidoro Davide Mortellaro**

Almanacchi, lunari! Ancor oggi, come per il venditore di futuro di leopardiana memoria, si chiedono previsioni, scenari per il domani, per il tempo e il secolo nuovi, a venire. E ancor oggi, come allora, il partito migliore sembra quello di tornare a interrogare la classica e abusata palla di vetro. Uno strumento ancora oggi insuperato, a dispetto delle mille e mille sonde piantate nel pianeta, di satelliti e palloni inviati per aria a contornare la terra. Rispetto al futuro e alla capacità di prevederlo, l'uomo occidentale, sporto sul XXI secolo, è ancora allo stadio mirabilmente fotografato da Ray Bradbury: «Too Soon from the Cave, Too Far from the Stars»¹, appena uscito dalle caverne, ma ancora troppo lontano dalle stelle.

Ben più attrezzati di noi, figli dell'era tecnologica, accecati dal nostro stesso potere manipolatorio, si rivelano all'altro estremo del mondo, nell'Artico, gli inuit, un popolo antico e fiero. Sgomenti, da tempo osservano sciogliersi i ghiacciai, smagrire gli orsi polari, impazzire le maree. Vedono avverarsi un'antica profezia, divenuta racconto della loro infanzia: la terra si distruggerà.

Il 26 dicembre 2004, dall'altra parte del mondo, nelle terre che contornano l'Oceano Indiano quel racconto si è fatto realtà, onda: immensa e torbida, gonfia dell'energia, della scossa scatenata da 30.000 Hiroshima. Più di recente (agosto 2005) Katrina ha scopercchiato l'America, sprofondando New Orleans. Immense le distruzioni ma incommensurabilmente minore il numero delle vittime: non più di 1.000 nella città; poco più di 1.200 se lo sguardo comprende l'intero Golfo del Messico.

Ovunque stentiamo a misurare il livello cui abbiamo condotto l'artificializzazione del mondo, non riusciamo ancora a comprendere fino a che punto comprimiamo la natura. In realtà, la carichiamo come molla, costringendola a puntuali, catastrofiche risposte. Riusciamo però a misurare o per lo meno a comprendere che nel nostro apocalittico equilibrio con il mondo si misura e s'apprezza un livello di diseguaglianza profondo, una colossale asimmetria. Come ben rivelano, purtroppo, nel Sud e nel Nord del mondo le scie calamitose di tsunami e uragani, si vive e soprattutto si muore – o ci si salva – lungo le linee della ricchezza, secondo il controllo che riusciamo a vantare su potere, conoscenza e abbondanza.

* Università degli Studi di Bari.

Ancorché incerte e fantasiose quanto alla calibrazione di scale e strumenti, le nostre previsioni sono però precise e dettagliate nei loro obiettivi. Più che a guidare e orientare il passo incerto del viandante nel nostro tempo, servono a determinare le mosse e a dirigere la marcia di masse e moltitudini.

Non sono previsioni innocenti e disinteressate. Si tratta, in realtà, di idee-manifesto, atte a schierare in battaglia, a far da bandiera. E sono lì a scioccare, contendersi, conquistare *hearts and minds*, i cuori e le menti del pianeta. È lì, nel cozzo delle idee, che si compie oggi l'atto decisivo che decide delle sorti generali dello scontro, della "guerra civile planetaria" oggi in atto nel mondo unificato dalla globalizzazione e da anni ormai angosciato da una sorta di *agorafobia* planetaria: siamo atterriti dall'improvviso slargarsi degli spazi, dall'incapacità di orizzontarci e misurare col vecchio metro il mondo grande e terribile che ormai costituisce lo spazio quotidiano dei nostri gesti e movimenti. Il futuro non è più porta invitante di un domani migliore: più pieno e partecipato. Non siamo più sicuri che i nostri figli staranno meglio di noi. Di qui l'angoscioso tentativo di riguadagnare controllo, di ritornare a un metro umano del mondo: magari col palmo di mano, la falcata del passo, il colore della pelle, assieme a chi adora lo stesso Dio, crede alle stesse cose.

Ecco, questo è un primo requisito delle nostre previsioni manifesto. Devono rispondere a una crescente difficoltà, al bisogno sempre più acuto di comprendere le molteplici interazioni che compongono la scena globale in cui viviamo e le sue fantastiche accelerazioni. Da tempo, Immanuel Wallerstein ci ha richiamato a questo bisogno primario, alla necessità di porre mano alla nostra cassetta degli attrezzi, per affacciarci ad analizzare un palcoscenico globale che si fa beffe del nostro modo di raccontare il mondo, dei vari specialismi ereditati da storia e scienze sociali². I nostri strumenti abituali non riescono a dominare le interazioni molteplici in cui siamo avvolti e volta a volta si arrendono a ciò che contemporaneamente ci appare troppo vicino o troppo lontano, esageratamente piccolo e grande assieme.

Noi figli del Novecento e delle sue unilinearità, figli della nostra presunzione di misurare la storia sul nostro passo, di dominare il nostro tempo fino ad accorciarne la durata – si guardi alla definizione del secolo scorso come «secolo breve»³ – siamo poi costretti a prender atto di una scena più complicata e terribile e – per dirla con l'*Amleto* di Shakespeare – che «vi sono più cose in cielo e in terra, Orazio, di quante non se sogni la tua filosofia» (atto I, scena 5). Proviamo a pensare a Francis Fukuyama, fortunatissimo aedo dell'epoca nostra⁴. Di cosa era figlia la sua profezia sulla «fine della storia», se non di questa presunzione a dominare il futuro, a estrapolarlo linearmente dal presente, a concepirlo come semplice allungamento dell'oggi? Ha provato a riparametrare la storia sui nostri confini spazio-temporali. La nostra scena con le sue cesure – la caduta del Muro, la fine del bipolarismo – sono state assunte come uno sfondamento assoluto del tempo, il parametro ultimo di una storia ormai chiusa.

Una follia: l'ultimo decennio ci ha rivelato invece un mondo messo al galoppo, lanciato in moto vorticoso. Tra l'altro, si tratta di scossoni che ci lascia-

no alle prese con un dilemma appassionante: come catalogare il decennio che va dal 1991 – dissoluzione dell'URSS – al fatale 2001 dell'11 settembre? Un estenuato prolungamento del Novecento e delle sue contraddizioni? Oppure – pensando al ritorno della guerra, lì nelle sabbie mediorientali, e al suo passo costituente, alle cesure che essa abitualmente lascia sulla storia e le sue età – una straordinaria anticipazione del XXI secolo o Terzo Millennio?

Kofi Annan⁵, segretario generale dell'ONU, è stato costretto a indicare – con tragica ironia, proprio nel discorso di accettazione del Nobel per la pace – nell'11 settembre la «porta di fuoco» attraverso cui «siamo entrati nel Terzo Millennio». Con toni analoghi un grande storico dell'epoca nostra, Arnold J. Toynbee⁶, aveva scolpito l'affaccio del mondo sul Novecento trascinato nella Prima guerra mondiale: «Nel 1914 la storia prese la mia generazione per la gola».

Anche noi ora – all'indomani di quell'evento fatale, quanto mai globale, e della proclamazione della guerra santa al terrorismo – siamo presi alla gola. Ma da una *guerra informis*, non più tra nemici definiti, senza confini spaziali e temporali: una “guerra infinita”, appunto. Ed è a questo spaesamento, soprattutto, che risponde la fortunatissima teorizzazione di Samuel P. Huntington sullo «scontro di civiltà»⁷: il saggio più citato nell'ultimo decennio. Esso risponde al nostro bisogno di orfani del bipolarismo e delle sue divisioni nette e precise, alla nostra ricerca di orientamento in un mondo senza più bussole. Di qui la sua moltiplicazione di confini e mappe, la sua ripartizione del globo in civiltà e rifrazioni della coppia amico-nemico. In realtà esso non rende conto degli scontri interni a ogni civiltà, come nemmeno delle commistioni che hanno fatto la storia: si pensi alla grande alleanza tra Postmoderno e Medioevo, tra USA e Islam, che a tenaglia ha piegato l'Unione Sovietica e dissolto l'“ordine” della guerra fredda. In realtà, come ha poi ben chiarito la discesa in campo di Oriana Fallaci, si è trattato di una parola d'ordine efficace per suonare la dianna dell'Occidente circondato e assalito, per lanciare un allarme e una richiesta di mobilitazione.

Con più onestà Benjamin Barber ha iscritto anche noi, l'Occidente tutto, nella mobilitazione fondamentalista: un fondamentalismo diverso, laicissimo, teso a celebrare l'onnipotenza del mercato e dei suoi turbomeccanismi, gli imperativi della crescita, l'occidentalizzazione⁸. Anche il suo sguardo però si rivela parziale. Non rende conto, in realtà, di quella «rivincita di Dio»⁹, che anche alle nostre latitudini si celebra ogni giorno nel tentativo di governare l'*agorafobia* che assale l'individuo nel mondo grande e terribile, di domare le nuove *pandemie da comunicazione*.

Infatti, è in Occidente, nelle sue metropoli che la *comunicazione postmoderna*, a un tempo, celebra elettivamente i propri fasti, ma deposita anche i germi di nuovi malesseri, del proprio iperbolico sviluppo. Come ha sottolineato Dominique Wolton, anche la comunicazione non sfugge alle *distorsioni* indotte dalle strutturali *asimmetrie* che abitano e fanno il mondo del XXI secolo: «Trasmettere non significa comunicare»¹⁰. Denaro e scienza, dissolti in *bit* infiniti, cancellano tempo e spazio, ma s'arrendono alla *distanza*, alla *differenza culturale*. La comunicazione non affratella automaticamente. In man-

canza di codici di *traduzione*, di “interscambio culturale”, il più delle volte potenza le alterità fino a mutarle in “inimicizia”. Il *diverso*, l'*altro* che un tempo, da lontano, si rivelava «singolare, fascinoso o esotico, ora ravvicinato e ingigantito» dai flussi informativi e di scambio, spesso appare troppo «vicino, incombente»¹¹, fino a farsi – nella vicinanza di quartiere e di strada, nella mescolanza metropolitana – *pressante*, *invasivo*, quando non *nemico*. Nascono nuove angosce metropolitane, per le quali ci si scopre privi di farmaci, a mano a mano che crescono le tensioni indotte da mutazioni non controllate da alcun potere politico, culturale o sociale. Allora la religione ritorna balsamo, ricerca: ma non di un improbabile *ritorno* al passato, o di un salvacondotto per i più poveri, i meno provvisti. Essa riacquista valore e centralità come strumento di «reinvenzione identitaria e comunitaria»¹², in forme magari originali e inedite, quali quelle che hanno visto affermarsi l'innovazione musicale o linguistica, il *rap* o il *verlan*, il *penser à l'envers*, pensare a rovescio: il linguaggio delle *banlieues*, dominato dalla regola dell'inversione sillabica.

Di fatto, siamo immersi in una *mutazione* per la quale sempre più spesso mancano le parole. Così per quell'assalto della *scienza alla vita* dai contorni indefiniti, soprattutto nei suoi sviluppi futuri, per il quale non abbiamo saputo far altro che far uso di un prefisso quanto mai indeterminato: “postumano”. Lì Fukuyama – alla ricerca di nuova credibilità – sceneggia la ripresa di un'altra storia¹³. Ma è lì che s'addensano anche le profezie più inquietanti, quali quelle di cui si fa aedo Peter Sloterdijk con la sua scandalosa «lettera sull'umanesimo»¹⁴: la nostra cultura occidentale non ha antidoti efficaci rispetto alla domesticazione umana, alla clonazione promessa dalle biotecnologie, alla deriva di un individualismo in cui ognuno fabbrica da sé i propri ricambi (e tutto ciò dopo un Novecento aperto dall'invenzione della più straordinaria forma di “dono e solidarietà”, la donazione di sangue permessa dalla scoperta proprio nel 1900 dei gruppi sanguigni). Meglio affidarsi agli antichi, a Platone e alla sua investigazione sul *potere pastorale*, sul *potere regio*, sul bisogno di attendere alla selezione e alla pianificazione più accurate di nuovi *custodi*, di nuove *oligarchie* capaci di esercitare con discernimento e saggezza i nuovi poteri consegnati da scienza e comunicazione.

La democrazia dei moderni sembra arrendersi avanti al più fantasmagorico ritorno in campo del «terribile diritto»: il diritto proprietario travestito da copyright, la colonizzazione delle nuove frontiere aperte dalla scienza all'assalto del globo e del corpo.

Ma tutto questo era stato previsto anni fa, proprio all'indomani di quella caduta del Muro che avrebbe lanciato in folle accelerazione la storia e il mondo. Allora Max Singer e Aaron Wildavsky vedevano la terra spaccarsi irrimediabilmente in due aree molto precise: ricchezza e povertà, pace e guerra¹⁵. E ammonivano a non illudersi di poterla governare oltre con strumenti unitari, quali l'ONU. Meglio iniziare a farlo stando tra simili, dando forma e sostanza all'alleanza tra democrazie, tra paesi sviluppati e forti. Insomma a oligarchie su scala globale.

Analisi tutte confermate dagli ultimi rapporti dell'ONU sul cosiddetto “sviluppo umano”. In ogni giorno del nostro tempo, su questo pianeta, ogni ora

muoiono 1.200 bambini, vittime della povertà e dei suoi colpi: fame, disidratazione. È l'equivalente di tre tsunami al mese. Tutto calcolato da tempo, tutti problemi che dovevano essere risolti da quella *Dichiarazione del millennio* con cui l'ONU si impegnava a debellare la povertà e i suoi mali entro il 2015. E invece la diseguaglianza crescente spacca l'umanità, dissolvendo le speranze di un governo unitario e solidale dell'agenda globale. Oggi 2,5 miliardi di persone vivono con meno di 2 dollari al giorno, controllando il 5% appena della ricchezza mondiale. All'altro capo del mondo e della fortuna, il 10% più ricco maneggia il 54% delle risorse globali del pianeta.

Prima ancora della bomba atomica, tornata in questo XXI secolo a proliferare nel Sud del mondo e a nuovi sviluppi nelle capitali occidentali, è questa la vera atomica su cui siamo seduti. Quando deflagrò a Hiroshima spinse Albert Einstein a gridare alla necessità di rivoluzionare la politica, pena l'estinzione dell'umanità per mano del nuovo genio sortito dalla lampada della storia. Quel grido non è rimasto inascoltato. Come "talpa" ha percorso la seconda metà del Novecento, passando per la tappa fondamentale del 1968. Si è così incarnato nel pacifismo di fine secolo giungendo fino a noi. Salutato dal "New York Times" – all'indomani delle straordinarie manifestazioni contro la guerra di Bush II all'Iraq – come la seconda superpotenza¹⁶, rappresenta ancor oggi la speranza più concreta di poter riavviare il mondo su nuovi cardini di democrazia e libertà.

Note

1. R. Bradbury, *Bradbury Speaks: Too Soon from the Cave, Too Far from the Stars. Essays on the Past, on the Future and Everything in between*, Harper Collins Publishers, New York 2005.

2. I. Wallerstein, *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*, Polity Press, Cambridge 1991 (trad. it. *La scienza sociale: come sbarazzarsene. Tra storia e scienza. Alla ricerca di un nuovo paradigma*, Il Saggiatore, Milano 1995, pp. 10-2).

3. E. J. Hobsbawm, *Age of Extremes. The Short Twentieth-Century 1914-1991*, Pantheon Books, New York 1994 (trad. it. *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano 1995, pp. 7, 26).

4. F. Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, The Free Press, New York 1992 (trad. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano 1992).

5. K. Annan, *La frontiera tra ricchi e poveri*, in "la Repubblica", 11 dicembre 2001.

6. A. J. Toynbee, *Civilization on Trial*, Oxford University Press, New York 1948 (trad. it. *Civiltà al paragone*, Milano, Bompiani 1983, p. 6).

7. S. P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon & Schuster, New York 1996 (trad. it. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 1998). Ma, nella prima edizione del saggio da cui è nato il libro, in "Foreign Affairs" (72, 3, Summer 1993), vi era un'interrogazione poi cancellata: *The Clash of Civilizations?*

8. W. J. Barber, *Jihad vs McWorld*, Times Book, New York 1995 (trad. it. *Guerra santa contro McMondo*, Pratiche, Milano 1998).

9. G. Kepel, *La revanche de Dieu. Chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête du monde*, Seuil, Paris 1991 (trad. it. *La rivincita di Dio*, Rizzoli, Milano 1991).

10. D. Wolton, *L'autre mondialisation*, Flammarion, Paris 2003, p. 12.

11. *Ibid.*

12. *Ibid.*

13. F. Fukuyama, *Our Posthuman Future. Consequences of Biotechnology Revolution*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2002 (trad. it. *L'uomo oltre l'uomo. Le conseguenze della rivoluzione biotecnologica*, Mondadori, Milano 2002).

14. P. Sloterdijk, *Règles pour le parc humain. Réponse à la lettre sur l'humanisme*, in "Le Monde des Débats", octobre 1999 (ora in Id., *Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2001, trad. it. *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, Bompiani, Milano 2004).

15. M. Singer, A. Wildavsky, *The Real World Order. Zones of Peace, Zone of Turmoil*, Chatam House Publishers, Chatam 1993.

16. P. E. Tyler, *Threats and Responses: New Analysis. A New Power in the Streets*, in "The New York Times", February 17, 2003.

Parte seconda
I temi e i problemi dell'insegnamento

Storia e formazione dei cittadini

di *Alessandro Cavalli**

È piuttosto sconcertante constatare come, alla fine della Seconda guerra mondiale e alla caduta del fascismo, la riflessione pubblica sull'educazione alla cittadinanza democratica sia stata tutto sommato assai poco approfondita. A parte alcune nobili e alte espressioni di coscienza civile e spirito democratico, ricordo il discorso di Calamandrei¹ ai giovani sulla Costituzione repubblicana, gli scritti sull'educazione civica di Alessandro Galante Garrone², e pochi altri, non vi era molta consapevolezza della necessità di costruire i presupposti culturali per una cittadinanza democratica. Era implicitamente diffusa una convinzione ottimistica, le cui radici sono forse mazziniane, che i popoli – liberati dalla tirannide – tendono quasi naturalmente alla democrazia. La Resistenza aveva liberato il popolo italiano dall'invasore straniero e dalla dittatura interna, il popolo stesso avrebbe quindi preso in mano democraticamente il proprio destino. Questa fiducia ingenua nella spontanea propensione ad abbracciare la democrazia ha impedito che si sviluppasse un'ampia riflessione pubblica sull'educazione civica.

Una visione più realistica della storia d'Italia, del carattere sostanzialmente elitario del Risorgimento, della debolezza della democrazia postunitaria, della crisi dei partiti e della democrazia parlamentare dopo la Prima guerra mondiale, delle origini del fascismo e del sostegno popolare goduto dal regime, avrebbe consigliato una maggiore attenzione sulla necessità di formare cittadini democratici. Avendo frequentato la scuola primaria e secondaria nel periodo immediatamente successivo alla fine della guerra, ho ricordi abbastanza precisi di come l'insegnamento della storia fosse ancora grondante di esaltazioni risorgimentali e di retorica patriottica e si concludesse con la celebrazione della "vittoria" e la restituzione alla patria delle terre "irredente" di Trento e Trieste.

La cultura politica degli italiani non aveva ancora avuto modo di costruirsi sulla base di una robusta tradizione democratica e su una positiva e prolungata pratica della democrazia. A ciò si aggiunga il fatto che, ancora al censimento del 1951, risultava che una consistente parte della popolazione era analfabeta o semi-analfabeta e quindi con difficoltà ad accedere alle fonti di informazione e al dibattito pubblico per poter compiere delle scelte ragionate.

Soprattutto, non sembrava – diremmo oggi – politicamente corretto ammettere e riconoscere che il fascismo aveva avuto un largo consenso di massa e che

* Università di Pavia.

quindi erano le masse che bisognava conquistare alla democrazia e non solo le frazioni di élite che avevano sostenuto il regime.

Assai diverso il modo come il problema fu affrontato nella Germania Federale, un paese che era uscito da un'esperienza per alcuni aspetti simile, una forma di totalitarismo più breve nel tempo, ma assai più radicale e pervasiva dell'esperienza del fascismo nostrano. Ben altro era stato l'impegno intellettuale e civile e la volontà di sradicare nella popolazione la pianta che era cresciuta sul terreno di un nazionalismo estremo con profonde radici razziste. In Germania ci si era posti realisticamente il problema di come formare le nuove generazioni alla democrazia in modo da allontanare per il futuro lo spettro di movimenti totalitari di massa. Anche se oggi possiamo dire che il tentativo è riuscito solo in parte (e solo nella parte occidentale), tuttavia non si può negare che l'obiettivo fu perseguito con grande impegno e con un'ampia mobilitazione del meglio della cultura storica, filosofica e pedagogica.

In Italia, invece, la storia contemporanea è restata a lungo fuori dalle aule scolastiche. Vigeva una sorta di implicito divieto di parlare dei temi "controversi" del fascismo, del comunismo, dell'atteggiamento della Chiesa nei confronti dello Stato e anche della Resistenza. La "riconciliazione nazionale" è di fatto avvenuta in modo strisciante e non ufficiale attraverso l'oblio, o meglio, attraverso la rimozione. Qualcosa di analogo è avvenuto, ma solo in parte, anche in Spagna dopo il passaggio alla democrazia. Le "guerre civili", soprattutto se i protagonisti sono ancora in vita, sono i nodi più difficili da sciogliere in un insegnamento della storia che voglia essere anche educazione alla cittadinanza. Per il semplice fatto che le "guerre civili" rappresentano una rottura della solidarietà nazionale, un attentato all'identità collettiva, marcano divisioni, indeboliscono quel sentimento del "noi" che l'educazione tende invece a rafforzare.

Nell'ultimo quarto di secolo le cose hanno incominciato a cambiare: solo i nonni dei giovani d'oggi hanno vissuto quelle fasi della storia. E, dopo la caduta del Muro di Berlino, anche il tema del "comunismo" è diventato più abbordabile senza il rischio di ferire la suscettibilità di qualcuno e, soprattutto, senza il rischio di fare dell'insegnamento un pulpito dal quale combattere battaglie ideologiche.

Anche se nel nostro paese l'interpretazione della storia recente è ancora oggetto di controversie ideologico-politiche (la politica si fa più sul passato che sui programmi per il futuro), le condizioni per un uso "democratico" della storia contemporanea sono migliorate.

Cosa intendiamo per "uso democratico"? Il prerequisito è un consenso sull'ammissibilità e plausibilità di interpretazioni diverse, che rispecchiano diversi orientamenti di valore, che si possono confrontare tra loro attraverso l'argomentazione.

Punto primo: non è scandaloso che la storia venga "usata". Se la storia non fosse uno strumento per costruire "identità" non verrebbe neppure insegnata. Storicamente, la storia è diventata una materia scolastica per costruire dove non c'era e per rafforzare dove c'era l'identità nazionale. Oggi, la parte del mondo in cui viviamo è entrata, o meglio, sta entrando, nell'era postnazionale. Si pone

quindi il problema di dosare l'equilibrio tra identità (e quindi storie) locali, regionali, nazionali e sovranazionali. Non a caso, in un'epoca di globalizzazione, uno dei dibattiti di questo incontro è dedicato al "mondo come orizzonte". E il glocalismo ha riportato nelle aule scolastiche anche la storia locale. La dominanza della storia nazionale è messa in discussione e perlomeno attenuata da questi processi che modificano il mix sul quale si costruiscono le identità. E, tuttavia, ritengo che sia un bisogno universale di ogni essere umano sentirsi parte di una collettività. L'identità individuale è una combinazione di identità collettive e di tratti singolari; non c'è incompatibilità tra sentirsi parte del genere umano, di una civiltà, di un continente, di una nazione, di una regione, di una provincia, di una città o di un villaggio. Il sentimento del "noi", distinto da "loro" o dagli "altri", non si annulla in un'indistinta identità cosmopolitica. Il problema vero consiste nel passaggio da una dinamica "amico (noi)-nemico (loro)" a una dinamica in cui l'altro diventa un partner con il quale collaborare in un'impresa comune, senza annullare le identità distinte. Come ha detto Habermas³, il problema è quello dell'*Einbeziehung des Anderen*, dell'inclusione dell'altro in una relazione dialogica e cooperativa.

Non si può evitare che la storia venga "usata" per costruire memorie collettive, perché senza memorie collettive non ci sono collettività. In questa prospettiva vi è una inevitabile distinzione di ruoli e quindi anche una potenziale tensione tra il mestiere dello storico e il mestiere dell'insegnante di storia. L'uno è alla ricerca della verità, l'altro aiuta i propri allievi ad apprendere quelle conoscenze, competenze e atteggiamenti che consentono loro di trovare un posto nel mondo. Non dico ovviamente che lo storico non possa essere un insegnante di storia e questi non possa essere un storico. I due ruoli possono evidentemente coincidere nella stessa persona. Ma questo non fa venir meno la loro distinzione e la loro tensione.

Punto secondo: è necessario il consenso sulla legittimità del dissenso. Non è necessario adottare una concezione relativistica per riconoscere che la storia è interpretabile in modi diversi, tra loro non conciliabili, tra i quali però è possibile il confronto. La democrazia presuppone una società pluralista, dove gruppi diversi avanzano interessi (come direbbe Max Weber) ideali e materiali diversi. Il conflitto tra idee e interessi diversi in una società pluralista non è una manifestazione di "patologia sociale", ma è del tutto fisiologico. La democrazia non è un modo per "mettersi d'accordo" (come ritiene una cultura politica democraticamente immatura), ma per gestire il conflitto. Presuppone, cioè, il consenso sulle regole per gestire i conflitti e giungere a compromessi accettabili.

Un segnale dell'immaturità democratica della cultura politica del nostro paese si ritrova nella diffusione di stereotipi che rilevano dalla presenza di una componente qualunque. Il "qualunquismo" non è stato solo un movimento politico che ha vissuto una breve parabola nel secondo dopoguerra, ma è un'insieme persistente di atteggiamenti e opinioni sulla politica che, come un torrente carsico, affiora periodicamente in ampi strati della società italiana. Questo insieme è pieno di elementi contraddittori. Da un lato, i "politici, di una parte e dell'altra, sono tutti uguali" (cioè, perseguono tutti i "loro" interessi contrap-

posti ai “nostri”), dall’altro lato però “continuano a litigare e non sono capaci di mettersi d’accordo”; quando “si mettono d’accordo, però, si abbassano a compromessi”. L’idea che “compromesso” sia una brutta parola e una brutta cosa, è un elemento centrale della sindrome qualunquista, una sindrome a-democratica che, in determinate circostanze, può diventare antidemocratica⁴.

Laddove i conflitti sono conflitti interpretativi della storia, la cultura democratica presuppone il consenso sulla possibilità di confrontare punti di vista diversi in un’arena dove si possa valutare la “bontà” delle argomentazioni.

Punto terzo: nella ricerca storica come nell’insegnamento della storia è importante saper distinguere i fatti dalle interpretazioni dei fatti. È un fatto, ad esempio, che a cavallo tra XIX e XX secolo emigrarono oltre oceano svariati milioni di italiani. Se ne possono analizzare i flussi per entità, zona di provenienza, zona di destinazione, caratteristiche delle popolazioni migratorie, motivazioni soggettive ecc. È oggetto di interpretazione se questi flussi migratori favorirono o ostacolarono lo sviluppo delle regioni meridionali. Ci sono buoni argomenti per sostenere l’una o l’altra interpretazione. La distinzione tra fatti e interpretazioni non è un’operazione semplice, ma è necessaria per sviluppare una visione articolata di eventi, fenomeni, processi di cui è importante cogliere la complessità.

L’insegnamento della storia (e della storia contemporanea in particolare) diventa così uno strumento per la formazione di una cittadinanza democratica matura, per costruire e rafforzare la cultura democratica delle nuove generazioni. Il problema vero è come si traducono questi principi generali in pratiche didattiche in classe durante le ore dedicate all’insegnamento della storia. Ma questo non è, almeno in questa, sede, compito mio. Voglio solo concludere dicendo che questo problema richiede una formazione didattica specifica dell’insegnante di storia. Come per tutte le altre discipline, non basta sapere bene la storia per poterla insegnare.

Note

1. Ora in P. Calamandrei, *Costituzione e leggi di Antigone: scritti e discorsi politici*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

2. A. Galante Garrone, *Questa nostra repubblica: corso di educazione civica per il triennio delle scuole medie superiori*, Loescher, Torino 1959.

3. J. Habermas, *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.

4. La persistenza di atteggiamenti qualunquistici nella cultura politica degli italiani, peraltro, si spiega con la peculiarità del sistema politico del dopoguerra dopo la rottura dell’unità antifascista e la *conventio ad excludendum* del partito comunista che ha creato un duplice livello: palese, dove il conflitto assume toni fortemente ideologici, e nascosto, dove si praticano intese e compromessi tra interessi diversi. Su questo punto cfr. A. Pizzorno, *Le radici della politica assoluta e altri saggi*, Feltrinelli, Milano 1993.

Per una storia di tutti insegnata, da qui ad altrove, nel tempo e nello spazio di *Charles Heimberg**

Così diciamo. Agisci nel tuo luogo, c'è tutto il mondo. Pensa con il mondo, perché scaturisce dal tuo luogo¹.

L'opportunità di insegnare la storia di tutti è diventata una sfida importante per le scuole delle nostre società, in quanto è necessario contrastare il forte retaggio delle storie nazionali e identitarie che ha improntato e continua a improntare l'insegnamento presso le nostre università e le nostre scuole.

La percezione del rapporto con l'altro, fra ripiegamento identitario e apertura, è attualmente una questione socio-politica di grande rilievo, sia all'interno di ciascuna società che nel più vasto scenario mondiale. Il contesto della vita scolastica nei nostri paesi, oggigiorno sempre più multiculturale, rafforza, dal canto suo, la necessità di una riflessione di fondo sul progetto educativo e sulle sue finalità. Si pone quindi la questione di sapere come presentare e sviluppare questa dimensione dell'alterità in tutti gli studenti.

Sia che si tratti dello straniero, del subalterno, dell'altro sesso o ancora di popoli lontani, il rapporto con l'altro si pone, in realtà, al centro del modo di pensare e degli interrogativi delle scienze sociali, in particolare della storia. Per questo motivo non sembra opportuno affrontare questa tematica sotto forma di programmi o di attività didattiche slegati dal modo di pensare di queste discipline. La storia e il suo sguardo specifico sul mondo hanno senza dubbio qualcosa di essenziale da farci scoprire, che va oltre le nostre differenze e i nostri punti comuni e che riguarda il destino che ci accomuna, nonché il lungo tumulto dei nostri pregiudizi reciproci e delle loro conseguenze.

I

Quale storia promuovere e insegnare?

Per sapere come raccogliere questa sfida, è utile innanzi tutto esplicitare la natura della storia che s'intende insegnare. Questo primo passo è tanto più necessario in quanto permette di mettere in evidenza, contrariamente a quanto il dominio di una storiografia eurocentrista e basata sull'identità potrebbe farci credere, che la questione del rapporto con l'altro è proprio al centro dell'epistemologia della disciplina storica e del suo modo di interrogare le società.

In questo contesto si pone, in primo luogo, una constatazione spiacevole, alla quale gli storici non sono certamente estranei. In gran parte dei casi osserva-

* Università di Ginevra.

bili nel nostro passato comune, la storia dotta ma anche la storia insegnata hanno diffuso molto più il “veleno” delle identità chiuse, dei nazionalismi esacerbati e delle logiche etnocentriche, piuttosto che promuovere la tanto esaltata apertura verso l’altro, il dialogo multiculturale e le identità libere, aperte alla pluralità delle scale e al dialogo cosmopolita. E, sfortunatamente, si continua in gran parte a seguire proprio questa via.

In mancanza di sufficienti indagini in termini qualitativi e quantitativi, la percezione che possiamo avere delle realtà fornite dall’insegnamento della storia si basa su un approccio che passa attraverso i manuali scolastici. Si conoscono i limiti di questa fonte d’informazione nei casi in cui i manuali scolastici non sono stati, o non sono, sempre utilizzati; tuttavia, questi manuali di storia ci dicono forse di più sui contenuti di insegnamento nei paesi in cui essi sono sotto stretta sorveglianza. In Italia, Giuliano Procacci ha fatto di recente il punto sulla questione, e la situazione che egli descrive a grandi tratti a livello mondiale è a dir poco preoccupante².

La storia si è sviluppata in modo decisivo come disciplina delle scienze sociali e umane in un contesto molto particolare, quello dell’affermazione degli Stati-nazione durante la seconda metà del XIX secolo. È stata quindi contrassegnata in modo duraturo, e anche un po’ contraddittorio, dal positivismo e al tempo stesso dall’invenzione della tradizione³ che l’ha portata ad asservirsi alle mitologie nazionali. Se ci si posiziona nella prospettiva di una storia critica, aperta sullo scenario mondiale, è quindi necessario tenere conto di questo retaggio per imparare a smantellarne gli effetti contemporanei.

Tuttavia, grazie al lavoro di alcuni ricercatori, fra cui alcuni prestigiosi e altri marginalizzati o insufficientemente conosciuti, la storia e le scienze sociali hanno anche prodotto gli elementi con cui elaborare un antidoto al “veleno” delle storie nazionali riduttive, mitiche e chiuse in se stesse. Citeremo in questa sede alcuni di loro per poter precisare di quale storia, e di quale storia insegnata, stiamo parlando.

I.I. Prima distinzione

La prima distinzione venne elaborata da Arnaldo Momigliano e messa in evidenza anche da Giovanni De Luna⁴. È quella fra la storia dei ricercatori e quella degli eruditi. Ciò che distingue queste due categorie è il fatto che gli eruditi si interessano esclusivamente all’interpretazione di oggetti isolati, senza tessere legami fra gli oggetti storici attraverso lo spazio e il tempo. Dichiarò Momigliano:

Tutta la vita sono stato affascinato da una categoria professionale sorprendentemente vicina alla mia, dotata di una vocazione la cui sincerità così trasparente, di un entusiasmo così comprensibile e i cui obiettivi ultimi, tuttavia, rimangono profondamente misteriosi: si tratta di quegli uomini che s’interessano ai fatti storici senza tuttavia interessarsi alla storia. [...] In tal modo [ci viene fornita] un’introduzione alla comprensione della mentalità degli eruditi. [...] L’interpretazione di oggetti isolati era il loro esercizio preferito. Avevano una capacità di valutare i fatti senza legami fra loro che non ci sembra far parte di una ricerca seria⁵.

1.2. Seconda distinzione

La seconda distinzione, centrale per la definizione di una storia di tutti, è la questione di sapere da quale punto di vista si scrive la storia che si scrive, e se siamo veramente in grado di includere la molteplicità dei punti di vista possibili, in particolare quelli della gente senza storia, vale a dire i dominati, i vinti. In un testo redatto in circostanze drammatiche che lo conducevano alla morte, Walter Benjamin ha così esclamato:

Tutti coloro che fino ad ora hanno ottenuto la vittoria partecipano a questo corteo trionfale in cui i capi di oggi marciano sui corpi di coloro che oggi giacciono a terra. Il bottino, secondo l'usanza di sempre, viene portato nel corteo. [...] Tali beni devono la loro esistenza non solo agli sforzi dei grandi geni che li hanno creati, ma anche alla servitù anonima dei loro contemporanei. [...] Questo è il motivo per cui lo storico [...] si propone di spazzolare la storia contropelo⁶.

1.3. Terza distinzione

Terza distinzione, suggerita questa volta dal geografo Denis Rétaillé, ma che proponiamo in questa sede nell'ambito di tutte le scienze sociali, e in particolare della storia. Essa riguarda la necessità di sapere con chi e con che cosa ci sentiamo solidali nelle nostre indagini e descrizioni. Esistono di fatto

due modi di abitare il mondo: iscritti in una genealogia o immersi nella compresenza. Si tratta delle due risposte cardinali a una domanda vertiginosa: con chi sono solidale, non nel senso dei moralisti, ma dal punto di vista della vita? Sono solidale con la mia stirpe, coloro che sono morti e coloro che nasceranno, perché il caso biologico della mia nascita mi impone al tempo stesso un debito e la gestione dell'usufrutto? Oppure sono solidale con i miei contemporanei, al di là dei limiti d'identità che mi sono stati assegnati dall'altra maniera di essere?⁷

Questi due modi di abitare il mondo si osservano proprio attorno a noi, come ci ricorda tutti i giorni l'attualità.

1.4. Quarta distinzione

La quarta distinzione è spiegata dallo storico Reinhart Koselleck. Egli ha mostrato il carattere centrale del rapporto con l'altro nel modo in cui la storia interroga il mondo e le società di ieri e di oggi. Ha quindi evidenziato cinque categorie di domande fondamentali, di natura antropologica, espresse sotto forma di elementi che si trovano sia in opposizione, sia in interazione, ma che, soprattutto, rendono possibile la storia⁸. Interrogando così il vivere in comune, in tutte le società umane e sotto diversi aspetti, queste cinque categorie si posizionano a monte di qualsiasi narrazione storica. Meglio ancora, sono queste categorie che rendono possibile la narrazione storica, suggerendole i temi di riflessione e d'indagine.

Si possono identificare le seguenti categorie fondamentali di interrogazione:

- a) fra l'ineluttabilità della morte e la possibilità di uccidere altri, fra il fatto di dover morire e quello di poter uccidere;
- b) fra le nozioni di amico e di nemico, un'opposizione formale che rimane aperta a tutti i contenuti possibili;
- c) fra l'interiorità e l'esteriorità, fra l'inclusione e l'esclusione, un'opposizione che crea forme di spazialità terrestre, ma che può essere anche prolungata da quella esistente fra il segreto e il pubblico, l'opaco e il trasparente;
- d) fra l'uomo e la donna, un rapporto di alterità fondamentale, ma anche una relazione necessaria per la vita e la discendenza, che sfocia nella paternità, nella maternità, e nell'esistenza di generazioni;
- e) fra il signore e il servitore, fra il principale e il dipendente, fra il dominatore e il dominato, tutte forme di dipendenza o di gerarchizzazione dei rapporti umani che contraddistinguono categorizzazioni giuridiche e sociali.

Naturalmente, queste caratteristiche fondamentali di qualsiasi società umana rientrano anche nel campo di competenza di altre scienze sociali. Tuttavia, la storia le interroga nella loro dimensione temporale, nella loro evoluzione, mettendo in evidenza i cambiamenti, gli aspetti residui, le rotture e le continuità; la storia conferisce loro un senso specifico mediante i confronti che instaura.

Questa griglia di lettura consente di porre domande fondamentali, possibili per qualsiasi società, qui o altrove, di oggi o di ieri. Essa suscita domande pertinenti a livello sincronico, ma ci offre al tempo stesso criteri per la scelta dei temi con i quali costruire un racconto storico in diacronia. Soprattutto, ciascuna di queste proposizioni si fonda su un aspetto diverso della vita sociale, su un aspetto del rapporto con l'altro, mettendo quindi in luce la posizione assolutamente centrale della questione dell'alterità nell'epistemologia della storia.

Ripiegamento identitario o attenzione alla compresenza, questi due modi di abitare il mondo e di pensarlo sono esattamente al centro dell'attualità quotidiana, in quanto alimentano gran parte di ciò che divide gli uomini, portandoli a volte a combattersi. Questi due modi si rivelano inoltre attraverso i campi d'esperienza e gli orizzonti di attesa che contraddistinguono i protagonisti di tutte le vicissitudini umane⁹, come pure nello spazio d'iniziativa – che è iscritto nel presente e incarna un margine di azione potenzialmente insito in qualsiasi situazione, ma variabile caso a caso – descritto da Paul Ricœur¹⁰. Questi tre rapporti con il tempo – fra passato, presente e futuro – ci aiutano meglio a tener conto di questo «presente del passato» che lo storico deve sempre cercare di ricostruire.

È importante, con questi riferimenti, precisare di quale storia e di quale storia insegnata parliamo. Se lo scopo fondamentale della storia, e del pensiero storico, è effettivamente quello di confrontare, periodizzare, contestualizzare, interrogare le continuità, ma anche i cambiamenti e i suoi ritmi, o ancora smantellare certi usi pubblici della disciplina che si rivelano a volte discutibili¹¹, queste attività intellettuali sono stimolate e orientate al tempo stesso da alcune sensibilità e alcune empatie. Esse permettono di costruire un certo senso solo a partire dalle domande a cui tentano di rispondere. Tutte queste attività scaturiscono dal rapporto con l'altro, non cessando d'interrogare nell'altro il simile e il diverso.

Non è quindi per influenza della moda, e ancor meno per esotismo, che questa questione dell'alterità e dell'apertura delle identità si afferma come assolutamente fondamentale per la storia, sia che si tratti della ricerca che della formazione accademica o di quella scolastica. È, al contrario, la natura stessa delle interrogazioni della storia critica sul mondo che la porta a moltiplicare i suoi orizzonti e le sue prospettive per prendere distanze dell'immediato e fare in modo che coloro che vi fanno riferimento possano affrontare la complessità delle vicissitudini umane in completa lucidità. Così, senza l'altro, senza questo rapporto con l'alterità e con la differenza, non ci sarebbe alcuna vera storia possibile. E la storia non potrebbe mai essere quella di tutti. Inoltre, è necessario che quest'altro possa essere al tempo stesso vicino e lontano, sia nello spazio che nel tempo.

2

Esistono anche una diversità e una subalternità vicine

L'approccio storico alla dimensione dell'alterità non è necessariamente una questione di distanza. Di fatto, anche l'ambiente immediato delle nostre società è segnato dalla differenza, in particolare per il loro carattere non egualitario, ma anche perché lo spazio della democrazia implica un certo diritto alla pluralità. Inoltre, questa questione delle scale della differenza ha visto una crescente fusione del vicino e del lontano sotto l'effetto dei fenomeni migratori.

Questa pluralità e questa diversità culturale sono da osservare, categorizzare, descrivere e inscrivere nella storia. Esse richiedono a tale scopo una "descrizione densa". Questo termine viene qui preso in prestito dagli antropologi, in particolare da Clifford Geertz, che ha osservato la società marocchina e i malintesi che aveva potuto provocare la coabitazione dell'universo mentale berbero, ebraico e francese coloniale¹². Geertz aveva infatti raccolto nel 1968 il racconto di un evento avvenuto nel 1912: dei berberi avevano attaccato e rapito dei mercanti ebrei. Uno di loro volle applicare il costume del *mezrag*, recentemente proibito dall'autorità coloniale francese. Recuperò quindi, secondo il costume, un gregge di montoni che, però, gli fu confiscato dai francesi. L'analisi di questo racconto consisteva dapprima nell'individuare strutture di significato e nel mettere così in evidenza tre quadri d'interpretazione (ebraico, berbero e francese), la cui compresenza produceva una certa incomprendimento. È precisamente questo famoso sguardo denso delle scienze sociali, dell'antropologia o della storia che può permetterci di superare tale forma di incomprendimento.

La storia ha studiato altri esempi, altre situazioni di questa contemporaneità del non contemporaneo¹³. Ma a quali condizioni può esercitare questo famoso sguardo denso su una società? Essa dispone a tale scopo delle sue domande fondamentali, dei suoi modi di pensare e dei suoi possibili diversi approcci. In uno dei più bei romanzi politici della cultura europea del XX secolo, *L'Orologio*, Carlo Levi fa raccontare a uno dei suoi personaggi quella che può essere la descrizione, densa, di una foresta e della sua contemporaneità:

Non c'è un filo d'erba solo in un prato. Non c'è un albero, ma c'è il bosco, dove tutti gli alberi stanno insieme, non prima e poi, ma insieme, grandi e piccoli, con i funghi e i ce-

spugli e le rocce e le foglie secche e le fragole e i mirtilli e gli uccelli e gli animali selvatici, e magari anche le fate e le ninfe e i cinghiali, e i cacciatori di frodo e i viandanti smarriti, e chissà quante altre cose ancora. C'è la foresta¹⁴.

L'autore ci invita in questo testo a tentare di percepire la profondità delle società, con la pluralità dei tempi che le compongono, considerando l'esistenza al loro interno di dimensioni troppo spesso trascurate: simbolica, poetica, folkloristica ecc. Si tratta di un appello a riconoscere la complessità del mondo e l'intensità dello sguardo che dovremmo rivolgerle. «Non prima o dopo, ma contemporaneamente», dice Carlo Levi, evocando ciò che deve essere osservato; non basta solo considerare le successioni di causalità della diacronia, ma anche tratteggiare i quadri della sincronia¹⁵.

Qualche anno più tardi, in uno splendido testo che accompagnava una galleria di fotografie dell'Italia postbellica, lo stesso autore scriveva ancora che «il peso del tempo grava, come un cielo senza nuvole, sull'immobile vita di una Italia minore di povertà, di strettezza, di caldo, quando anche le mosche innumerevoli sembrano fissate nell'aria e la punteggiano pigre, e le cicale intronano il biancheggiare dell'estate e il lentissimo passare delle ore, e sulle pietre le lucertole dormono al sole»¹⁶. Quel tempo si presentava alla sua osservazione in un'Italia dominata da caratteristiche particolari derivanti dalla ricchezza della sua storia. Era un'incitazione a considerare la società in tutte le sue componenti, a rivolgere l'attenzione verso i meno visibili, i subalterni di questi luoghi, coloro che non esercitavano il potere, che non dominavano la cultura, ma che erano comunque ben presenti e perfino ben visibili a colui che accettava di fare lo sforzo di prenderli in considerazione.

In Italia e altrove, alcuni storici hanno elaborato successivamente indagini che hanno permesso di tener conto nelle narrazioni storiche delle categorie subalterne delle nostre società. Questa tendenza è emersa innanzi tutto nel settore della storia del movimento operaio in relazione allo sviluppo della storia orale e, più recentemente, per la storia di genere e quella delle migrazioni. Uno degli autori pionieri di questa tendenza è stato lo storico italiano Gianni Bosio. In un testo che confronta l'«uomo folkloristico» con l'«uomo storico», Bosio descrive la presenza simultanea, in Italia, di situazioni derivanti manifestamente da immaginari mentali di diverse epoche storiche. «Lo sviluppo del capitalismo italiano» precisa Bosio «è diseguale e non simultaneo: corre attraverso il paese, in cui convivono ancora moltissime situazioni contraddittorie che provengono da economie trapassate e tuttavia ancora presenti»¹⁷. Questo divario riguarda particolarmente la situazione agro-pastorale del centro della Sardegna o l'economia familiare della Calabria, della Puglia e della Basilicata, dove la mietitura non era ancora meccanizzata. La descrizione dell'autore punta il dito sulla pluralità dei tempi e delle durate, incitando inoltre lo storico a un'empatia intellettuale, a una disponibilità verso questa alterità insospettata, presente qui e ora. La storia non può essere solamente quella dei dominatori, della classe dirigente. La storia è chiamata ad esplorare tutte le categorie sociali, tutti gli universi mentali che coesistono. Questa è la condizione affinché la storia possa essere veramente la storia di tutti.

3

Verso una storia mondiale e comparata

L'alterità riguarda ugualmente il lontano. E anche quest'altro lontano, con la colonizzazione e la mondializzazione, è certamente un altro subalterno. Non si tratta solamente di prendere in esame l'esistenza di altri possibili punti di vista, liberandosi di una storia eurocentrica che non ha valenza universale. L'accelerazione delle migrazioni e dell'evoluzione economica e tecnologica del mondo rende infatti sempre più indispensabile la creazione di una narrazione comune della storia dell'umanità nel suo complesso. Tuttavia, questa narrazione non dovrebbe essere, nello specifico, una nuova versione di quelle visioni della storia che sono state imposte a tutti dalle categorie dominanti delle nostre società.

Sviluppare una storia mondiale, una storia di tutti, significa innanzi tutto riportare in ordine di priorità, nel bene come nel male, gli episodi di incontro con l'altro, di confronto o di scambio. Uno di questi momenti chiave è stato, sicuramente, la conquista europea dell'America. A tale riguardo, Tzvetan Todorov ha mostrato che questo incontro comprende più fasi che vanno dal giudizio preliminare all'instaurazione di un rapporto, per svilupparsi successivamente in termini di conoscenza e di riconoscimento. Tuttavia, si può anche conoscere l'altro in numerosi modi, conducendolo verso di sé o, al contrario, nascondendosi di fronte a lui, poiché infatti è l'approccio che determina riconoscimento reciproco¹⁸.

Se la questione della subalterità è al tempo stesso vicina e lontana, il temine, nato nel contesto della storia operaia in Italia, è stato più tardi riutilizzato da una corrente di storici indiani, riuniti attorno a *Subaltern Studies*, nella prospettiva della creazione di una storia che sia libera da qualsiasi determinismo eurocentrico¹⁹. Certamente, l'idea stessa di storia globale non è ovvia, da un lato perché deve scrollarsi di dosso il pesante retaggio della tradizione delle storie nazionali, dall'altro perché il soggetto è enorme e comprende numerose pagine bianche. Recenti pubblicazioni, tuttavia, hanno cominciato a porre il problema²⁰, mostrando che le questioni e i concetti degli storici non dovrebbero solo circolare nel tempo, in modo comparativo, ma anche nello spazio, attraverso intersezioni e trasposizioni. Ciò implica, naturalmente, un enorme impegno negli anni futuri per conoscere meglio e far conoscere meglio la storia di continenti diversi dall'Europa, e per consentire l'ingresso nella nostra cultura storiografica di versioni sintetiche e pertinenti di queste narrazioni²¹. Si tratta di un lavoro di vasta portata che, in un primo tempo, e di fronte a difficili situazioni come il conflitto israelo-palestinese, può già consistere nel far coesistere, l'una accanto all'altra, cioè possibilmente l'una in dialogo con l'altra, versioni diverse della storia²².

Si può menzionare che esistono già opere pioniere, basate su risorse incrociate, che hanno saputo essere attente allo sviluppo di una visione multipolare della storia. Tali opere ci mostrano, come fa ad esempio Serge Gruzinski, che le migrazioni hanno prodotto altre globalizzazioni anteriori a quella che fa tanto parlare di sé oggi, che gli scambi hanno da molto tempo provocato dei meticcianti, producendo un mondo costituito da tre poli su scala individuale: il luogo d'origine, il luogo di residenza e l'orizzonte planetario dell'individuo²³. Gli sviluppi recenti a favore di una storia mondiale si muovono naturalmente nello stesso senso²⁴.

Lo storico e antropologo Marcel Detienne si è recentemente chiesto come essere autoctono²⁵. Terra e morti, suolo e sangue, è attraverso questi termini, rammenta l'autore, che verso la fine del XIX secolo, l'esplosione dei nazionalismi e l'invenzione di tutti i tipi di leggende d'identità hanno provocato numerose catastrofi umane, in primo luogo lo scoppio della Grande Guerra. Al colmo di questa ondata di odio, i popoli assisterono successivamente alle funeste conseguenze della concezione hitleriana di purezza ariana. Tutto ciò, non ancora completamente scomparso ai giorni nostri, si è svolto nel nome di una inquietante immagine, quella, precisamente, dell'autoctonia, a cui nulla è impossibile: «Basta sapere che si tratta di una cosa che viene inventata, che viene plasmata e che è fatta di tanti pezzi»²⁶.

Detienne è un comparatista e, come tale, non pretende di comprendere la Grecia antica senza passare per altre civiltà ben più lontane. Una delle sue ultime opere si conclude quindi con l'invito a «comprendere un po' meglio ciò che vi è di strano e di molto lontano in ciò che è più familiare»²⁷. Menzionando esempi di autoctonia di ieri e di oggi, Detienne cita Maurice Barrès che, alla fine del XIX secolo, affermava che per fondare una nazione occorre innanzi tutto «un cimitero e un insegnamento di storia». Lo stesso Barrès denunciava inoltre con maligno piacere l'immagine dei francesi che erano troppo «recenti» per preferirli «radicati nel luogo». Aggiungeva che «la terra ci dà una disciplina e noi siamo il prolungamento degli antenati»²⁸. Fra i diversi modi contemporanei di «farsi una posizione solida» Detienne cita ancora quella, molto più recente dalla Lega Nord in Italia. «In pochi anni, un'etnia fino ad allora sconosciuta – si sospetta che fosse ridotta al silenzio – afferma la forza eclatante della padanità. Si tratta di puri celti, nati liberi, che non hanno mai conosciuto nella loro lunga storia la cancrena di un'autorità centrale di tipo statale»²⁹. Ma oggi abbiamo effettivamente preso atto dell'entità della gravità di queste invenzioni e concezioni? Abbiamo riletto, ad esempio, questa piccola frase di Kant, ripresa da Detienne: «Nessuno ha originariamente il diritto di trovarsi in un posto della terra piuttosto che in un altro»³⁰.

Nelle nostre società multiculturali la nozione di autoctonia può essere contrapposta a quella di cittadinanza. Si può sostituirla con una riflessione sulla pluralità e sul bricolage delle identità. È il senso del concetto di creolizzazione introdotto dallo scrittore Édouard Glissant, un concetto che vuole essere ancora più diversificato e più aperto di quello di meticcio e che unisce anche l'imprevedibilità del nostro futuro e la necessità di voltare la schiena a tutti gli essenzialismi identitari³¹.

4

Insegnare la storia di un'identità universale

La questione del rapporto con l'altro è quindi al centro delle epistemologie e delle interrogazioni delle scienze sociali, in particolare della storia. Non è né una questione alla moda, né un dovere imposto dall'esterno dai fenomeni migratori. Ma quali conclusioni è opportuno trarne per l'insegnamento di queste discipline?

L'insegnamento della storia in una società multiculturale e democratica si confronta con la necessità di modificare le scale di riferimento delle sue riflessioni e delle sue tematiche, e, allo stesso modo, di non chiudersi in un approccio nazionale confinato, che dipende più spesso da un punto di vista parziale e discutibile, nato dall'invenzione della tradizione, con la sua connotazione mitica, che ha caratterizzato in modo marcato il XIX secolo degli Stati-nazione.

Occorrerebbe infatti, in primo luogo, porre fine a queste presentazioni della storia che chiamano in causa le mitologie nazionali senza mai favorire l'integrazione, né la considerazione della diversità di origine degli immigrati. «I nostri antenati, i galli», si faceva leggere nelle colonie francesi. Ma in Svizzera, altro esempio, l'affermazione dell'origine medievale del paese mette in luce alcune comunità alpine in lotta per l'indipendenza, contro l'influenza e la dominazione straniera. Questo riferimento cela il fatto che la nascita della Svizzera moderna, avvenuta nel 1848, era stata preceduta dalla breve guerra civile del *Sonderbund* fra i Cantoni alpini, rurali, cattolici e conservatori, e quelli della pianura, urbani, protestanti e liberali. Più tardi, nel 1891, è stato inventato il Primo Agosto come festa nazionale, che celebra un patto del 1291, per sigillare la nuova alleanza degli avversari di un tempo di fronte all'emergere del movimento operaio e socialista. Tale uso pubblico della storia ha quindi messo da parte, per molto tempo, il mondo operaio e progressista e le popolazioni immigrate arrivate successivamente³².

La storia europea, d'altro canto, è stata contrassegnata da uno sguardo denigratorio verso l'altro e perfino da visioni razziste, a tal punto che in Europa si è trovato il terreno fertile per la nascita della barbarie nazista³³. Da questo punto di vista, la presenza intorno alla fine del XIX secolo, e ancora fino agli anni Trenta, di spettacoli etnografici in cui gruppi di africani si conformavano agli stereotipi di cui erano oggetto, non è certo senza significato. A Ginevra, ad esempio, in occasione dell'esposizione nazionale del 1896, furono eretti contemporaneamente un "villaggio svizzero", per riprodurre la vita idealizzata di questi montanari inseriti nel cuore della cultura patriottica, e un "villaggio negro", uno di quei famosi "zoo umani"³⁴ oggi dimenticati.

Un insegnamento della storia basato sulle questioni fondamentali, di fronte al quale si trova tutta la società umana, nonché sui modi di pensare specifici della disciplina, in particolare il confronto e la periodizzazione, può trarre profitto da tali fatti rivelatori, da tali elementi scatenanti. Fare riferimento a questi fatti ed elementi permette, soprattutto, di mostrare che il rispetto dell'altro e il rifiuto del razzismo e della xenofobia sono costruzioni umane che non sono sempre state ovvie nel corso della storia, il che conferisce tanto più senso alle scelte del presente che vanno nella direzione di un nuovo umanesimo.

Dato che la questione del rapporto con l'altro è al centro della storia, dato che le questioni fondamentali del vivere in comune si fondano tutte su questa dimensione relazionale, la programmazione della storia insegnata è portata a trattarla con priorità nelle sue scelte tematiche. Si tratta, in tal caso, di permettere la creazione da parte degli studenti di conoscenze storiche sul tema dell'alterità, in connessione con lo sviluppo di un pensiero storico, ma, al tempo stesso, di non chiudere tali conoscenze nelle loro presunte identità, di non essenzializzare mai queste identità. La storia è quella di tutti, ma se uno studente studia in classe un

aspetto della propria storia, lo fa assieme ai propri compagni e per iscrivere tale aspetto in una doppia globalità, quella dell'insieme delle storie degli studenti della classe e quella del mondo intero.

Insegnare una storia di tutti significa costruire un'identità universale fondata al tempo stesso sul riconoscimento di sé e degli altri. «Il vero legame sociale» afferma lo storico Gérard Noiriel «sta nelle possibilità che una società offre ai propri membri di investirsi, di realizzarsi, di essere riconosciuti, in breve di trovare dei motivi per vivere e difendere l'ambiente in cui si trovano»³⁵. È esattamente in questo contesto che possono emergere le difficoltà, in particolare nell'ambito della storia scolastica, soprattutto quando la storia degli studenti immigrati è anche quella dei paesi che sono stati colonizzati, quando l'eredità coloniale è nascosta nei meandri dell'oblio e quando i paesi colonizzatori non hanno ancora avviato un vero e proprio lavoro di memoria e di storia su questa tematica ancora calda.

Resta quindi alla didattica della storia un compito fondamentale, di vasta portata: realizzare una narrazione storica che valga per tutti gli studenti del pianeta, sufficientemente aperta affinché chiunque possa ritrovarcisi, sufficientemente intrecciata per essere credibile, sufficientemente solida per costituire un pilastro dell'apprendimento di una storia critica. In tale attesa, tale lavoro può cominciare su scale più modeste, a condizione che esse siano aperte l'una verso l'altra, basandosi quanto più possibile su una concezione comune dei modi di pensare e dei concetti storici da elaborare. È senza dubbio a questo prezzo che la storia, dotta e insegnata, potrà sperare di non essere mai più uno strumento di avvelenamento delle visioni dell'altro e di sé che infarciscono il mondo.

Si tratta, in fin dei conti, di aprire gli studenti delle nostre scuole a una storia investigatrice e attenta alla vastità del mondo, in modo da lasciare le identità aperte, da distaccarsi dal conformismo etnocentrico e da recuperare lo spazio d'iniziativa di tutti nella costruzione delle proprie identità.

Note

1. É. Glissant, *La Cobée du Lamentin, Poétique v*, Gallimard, Paris 2005, p. 36.
2. G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Carocci, Roma 2005. Su questa tematica si è inoltre tenuto un colloquio a Roma nel dicembre 2004.
3. E. J. Hobsbawm, T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1983 (trad. it. *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1987); P. J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Aubier, Paris 2004.
4. AA.VV., *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 43.
5. A. Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Les Belles Lettres, Paris 1992, pp. 61, 65.
6. W. Benjamin, *Sur le concept d'histoire*, in Id., *Oeuvres*, vol. III, Folio-essais, Paris 2000, pp. 432-3.
7. D. Rétaillé, *Faire de la géographie un programme*, in "Histoire/Géographie", 1, 66-67, 1998, pp. 155-73.
8. R. Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Gallimard-Seuil, Paris 1997, pp. 183-92.
9. R. Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, ÉHÉSS, Paris 1990.

10. P. Ricœur, *Temps et récit. Le temps raconté*, vol. III, Seuil, Paris 1985; Id., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, Paris 2000, p. 497.

11. C. Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, ESF, Issy-les-Moulineaux 2002.

12. C. Geertz, *La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture*, in "Enquête", 6, 1999, pp. 73-105. Il testo è la traduzione del 1° capitolo di *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973.

13. A. Zurfluh, *Une population alpine dans la Confédération. Uri aux XVII^e-XVIII^e-XIX^e siècles*, Economica, Paris 1987; Id., *Un monde contre le changement. Une culture au cœur des Alpes. Uri en Suisse, XVII^e-XX^e siècles*, Economica, Paris 1993; A. Corbin, *Le village des cannibales*, Aubier, Paris 1990.

14. C. Levi, *L'Orologio*, Einaudi, Torino 1950, pp. 55, 57-8 (trad. franc. *La montre*, trad. de J.-C. Ibert, Gallimard, Paris 1952).

15. Per riprendere i termini di Antoine Prost, cfr. Id., *Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire*, in "Le Débat", 92, novembre-décembre 1996, pp. 127-40; Id., *Comment l'histoire fait-elle l'historien?*, in "Vingtième Siècle", 65, janvier-mars 2000, pp. 3-12; Id., *Argumentation historique et argumentation judiciaire*, in M. de Fronel, J.-C. Passeron (eds.), *L'argumentation, preuve et persuasion*, vol. II, ÉHÉSS, Paris 2002, pp. 29-47.

16. C. Levi, *Un volto che ci somiglia. L'Italia com'era*, Einaudi, Torino 1960, p. 52. Il testo fu accompagnato da una raccolta di fotografie di Janos Reismann.

17. G. Bosio, *L'intellettuale rovesciato. Interventi e ricerche sulla emergenza d'interesse verso le forme di espressione e di organizzazione «spontanee» nel mondo popolare e proletario (gennaio 1963-agosto 1971)*, a cura di C. Bermani, Istituto Ernesto de Martino-Jaca Book, Milano 1998, p. 234.

18. T. Todorov, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Seuil, Paris 1982.

19. M. Diouf, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Karthala et Sphis, Paris-Amsterdam 1999, pp. 5-35; R. Guha, *La storia ai limiti della storia del mondo*, Sansoni, Milano 2003.

20. *Une histoire à l'échelle globale*, in "Annales. Histoire, Sciences sociales", 56, 2001, 1; M. Werner, B. Zimmermann (dir.), *De la comparaison à l'histoire croisée*, Seuil, Paris 2004.

21. M. R. Turano, P. Vandepitte (a cura di), *Per una storia dell'Africa*, Argo, Lecce 2003; A. Brusa, L. Cajani, *L'Africa nella storia mondiale*, in *Educazione globale. Le relazioni Europa-Africa*, "Progetto Comenius 2002-03" (CD-ROM).

22. È l'obiettivo del notevole lavoro effettuato da un gruppo di ricercatori e insegnanti israeliani e palestinesi: *Histoire de l'autre*, Liana Levi, Paris 2004 (trad. it. *La storia dell'altro. Israeliani e palestinesi*, prefazione di P. Vidal-Naquet, presentazione di W. Veltroni, Una città, Forlì 2003).

23. S. Gruzinski, *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, La Martinière, Paris 2004. L'opera verte sulla globalizzazione iberica del XVI e XVII secolo e sugli scambi insospettiti che essa ha permesso fra popoli amerindiani, asiatici ed europei.

24. L. Cajani, *Combat pour l'histoire mondiale. Un projet pour l'école italienne*, in "Le cartable de Clio", 2, 2002, pp. 97-113. T. Chenntouf, *La World-history et son enseignement*, in "Le cartable de Clio", 5, 2005, pp. 20-7.

25. M. Detienne, *Comment être autochtone. Du pur Athénien au Français raciné*, Seuil, Paris 2003.

26. Ivi, p. 59.

27. Detienne, *Les Grecs et nous. Anthropologie comparée de la Grèce Ancienne*, Perrin, Paris 2005, p. 182; Id., *Comparer l'incomparable*, Seuil, Paris 2000.

28. Ivi, pp. 131-2.

29. Detienne, *Les Grecs et nous*, p. 124.

30. Ivi, p. 154.

31. É. Glissant, *Traité du tout-monde*, Gallimard, Paris 1997.

32. F. Audigier, C. Heimberg, *Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration? Actes du colloque "Migrants et droit à l'éducation: perspectives urbaines"*, Genève, 11-12 avril 2003, *L'éducation en débats: analyses comparées*, HEP-Bejune, Neuchâtel 2004, pp. 118-30.

33. E. Traverso, *La violence nazie, essai de généalogie historique*, La Fabrique, Paris 2001.
34. N. Bancel *et al.* (dir.), *Zoos humains, XIX^e et XX^e siècles: de la Vénus hottentote aux «reality shows»*, La Découverte, Paris 2002.
35. G. Noiriel, *Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIX^e-XX^e siècle*, Seuil, Paris 1992, p. 355.

Gli *idola*: un po' di malattie sociali e metodologiche che ci impediscono di conoscere il passato e di prevedere il futuro

di *Arnaldo Cecchini**

Non sono uno storico e neppure un sociologo. Insegno Tecnica e pianificazione urbanistica, ma non sono neppure un urbanista: di formazione sono un fisico, ma ho smesso di esserlo subito dopo la laurea. Il mio mestiere sta a cavallo tra le tecniche e le interpretazioni, tra i metodi quantitativi e quelli qualitativi, fra i modelli e la comunicazione; il tutto nell'idea che bisogna governare la città, perché *la città è – nel suo insieme – un bene comune* (anche se molte cose della città possono e debbono essere “merci”, così non è per la città nel suo insieme; e la stessa cosa succede per molte altre cose in molti altri campi) e che a governarla debbono essere i cittadini (non per capirci i “portatori di interesse” o i percettori di rendite).

Poi mi occupo di giochi, in generale – come deve essere – per divertimento e, qualche volta, come è possibile, in quanto essi sono una “tecnologia educativa”.

Governare la città è difficile, ha molte implicazioni e oggi avviene in modo diverso da ieri, soprattutto per quanto riguarda la progettazione e la pianificazione del suo futuro.

È quasi ovvio parlare delle trasformazioni radicali che, insieme con i riferimenti epistemologici, i modi di organizzarsi della società e conseguentemente le pratiche di pianificazione, hanno coinvolto anche i modelli e le tecniche, in primo luogo *le tecniche di previsione*. *Le tecniche di previsione* sono essenziali per il governo della città sia nell'analisi, sia nella progettazione, sia nella valutazione.

I

Le trasformazioni che coinvolgono il governo del territorio

Esse sono principalmente tre.

In primo luogo è divenuta meno rilevante, quasi svanendo nell'aria, la distinzione fra strumenti quantitativi e qualitativi o potremmo meglio dire fra strumenti *hard* e *soft* di approccio alle trasformazioni del territorio.

* Facoltà di Architettura di Alghero, Università di Sassari.

Si è messo poi anche in discussione il carattere procedurale degli approcci, che vedeva in successione le fasi di *conoscenza e azione*, di *analisi e progetto*, come se fosse possibile trovare senza sapere dove cercare e cercare senza sapere quel che si vuole e può trovare.

Infine, e soprattutto, è cambiato il *concetto di previsione*, un cambiamento che non è la presa d'atto o l'accettazione dell'impossibilità di costruire futuri desiderati (che sarebbe semplicemente la fine del progetto), ma la consapevolezza della necessità di operare sui futuri possibili e sugli scenari che li descrivono.

In sostanza non è mutata la necessità di governare i processi, di utilizzare un piano, di definire vincoli e norme, ma è mutata l'idea che ciò possa avvenire per volontà demiurgica del decisore (politico o tecnico è quasi lo stesso): le trasformazioni, la definizione di visioni e obiettivi comuni, la costruzione del bene comune hanno bisogno di un processo di scelta "partecipato" che si accompagni alla realizzazione (*decisione e implementazione* non possono essere separate neppure concettualmente o funzionalmente) e alla gestione dei progetti (*decisione e valutazione*).

Altri mutamenti sono quelli indotti dall'evoluzione tecnologica, rapida e imprevedibile, degli ultimi decenni; un'evoluzione che ha avuto più agenti e più cause: le spinte del mercato, la creatività e la costruzione collettiva delle conoscenze operata spontaneamente da milioni di persone, i comportamenti e i bisogni individuali, le "astuzie della storia"; un'evoluzione che riguarda il territorio e il governo delle sue trasformazioni in molti sensi: dalla modifica del concetto di *contiguità spaziale*, alla ricchezza e versatilità degli strumenti informativi (la validità e l'affidabilità degli strumenti informativi diviene un problema centrale), alla possibilità, attraverso tecniche e modelli estremamente raffinati e flessibili, di tener conto della complessità dei sistemi spaziali e allo stesso tempo di leggerne e ricomporne i singoli frammenti (*complessità e frammento* come due aspetti inscindibili nella progettazione).

Saper leggere, descrivere, interpretare, orientare e governare queste trasformazioni radicali della città, del territorio e dell'ambiente, all'interno dell'obiettivo di fondo di uno sviluppo che garantisca equità, sostenibilità, diritti è il compito e la sfida che dobbiamo porci, ciascuno di noi dal proprio punto di vista.

Uso la parola *sviluppo* con prudenza, ma con convinzione e in qualche modo la associo alla parola *progresso*. Infatti, se è assurdo confondere lo svolgersi della storia con il progresso (cioè come un obiettivo "tendere a...") è altrettanto assurdo pensare che l'azione deliberata degli esseri umani non debba invece puntare al *progresso* e – tutto sommato – non è impossibile definire cosa sia il progresso. Ad esempio, un egregio lavoro in questa direzione, che sembra quasi sconosciuto al mondo della politica, in particolare in Italia, pur essendo a molti molto noto, è quello svolto a questo proposito dall'United Nation Development Program (UNDP) con l'Indice dello sviluppo umano (ISU o HDI), con l'Indice di libertà umana (ILU o HFI) e con l'Indice di libertà politica (ILP o PFI)¹; di grande interesse si può considerare anche il lavoro di Clifford Cobb sul GPI (*Genuine Progress Index*)² che considera le perdite dovute all'inquinamento. Questi indici possono poi essere affiancati da una misura delle ineguaglianze come l'In-

dice di Gini o della pressione sull'ambiente come l'Impronta ecologica³. È chiaro che scegliere l'uno o l'altro di questi indicatori non è indifferente, implica una scelta politica ed etica. Come vedremo, però, “misurare non basta”. Misurare non è un cattivo inizio per definire le questioni, perché alla fine “misurare si deve”. In ogni caso, è noto a quasi tutti gli economisti che non c'è solo la crescita del PIL a misurare lo sviluppo di un paese, anzi è noto che – in molti casi – questa può essere una misura distorta.

Invece di *progresso* (che pare in qualche misura indicare che vi è una sola direzione data), a me piace usare il più perspicuo termine *sviluppo* (un termine che lascia aperte molte possibilità, ma non tutte), precisando che non confondo in nessun modo il termine *sviluppo* con il termine *crescita*⁴. Mi piace la parola sviluppo anche etimologicamente, infatti questo termine ha una connotazione molto positiva e felice, vuol dire “sciogliere dai vincoli” e dunque ha un legame stretto con il significato della parola *libertà*. Tuttavia, se è vero che nell'uso corrente si tende a sovrapporre *sviluppo* e *crescita* (economica), così non è in linea di principio e di fatto.

Svilupparsi è in genere una cosa positiva (non sempre e comunque e non in tutte le accezioni, visto che nella lingua reale una certa ambiguità e polisemia sono inevitabili).

Crescita è un termine molto più neutro, ha connotazioni a volte positive, a volte negative, a volte indifferenti: non si può assumerlo come desiderabile di per sé e comunque; come nota Latouche: «Al di fuori dell'immaginario economico è impossibile porre come un assioma che *più* è necessariamente *meglio*»⁵.

Lo sviluppo, pur auspicabile, non è comunque indolore né gratuito. Può essere – come ogni attività – solo parzialmente sostenibile. La città – ad esempio – non è mai stata *sostenibile* in nessuno dei sensi in cui questa espressione è usata, in particolare se si pensa all'accezione che Latouche⁶ definisce «eco-centrata»: anzi *la città è il luogo della vita umana organizzata in cui la crescita dell'entropia è massima*.

Sia la nascita che lo sviluppo della città sono sotto il segno dell'oppressione esterna, dello spreco, dell'inquinamento, in generale dell'esternalizzazione:

- oppressione verso le campagne e verso le “colonie” estere; anche quando la “città” è democratica al suo interno tende a non esserlo verso l'esterno: oppressione tesa a estrarre *surplus* o a imporre consumi, comunque non all'insegna del rapporto equilibrato con le risorse;
- spreco per il ruolo centrale attribuito al “movimento” incessante, ai trasporti di persone, beni e prodotti da e verso la città e fra una città e l'altra e all'interno della città; il “movimento” è la condizione necessaria dell'esistenza della città;
- inquinamento per la densità e la concentrazione della popolazione e la dimensione degli insediamenti e la conseguente entità dei rifiuti e delle scorie della produzione e del consumo;
- “consumo di ambiente” ed esternalizzazione perché fra tutte le forme insediative la città è quella che divora più energia e che produce maggiore entropia (fuori di essa).

Sostenibili (o meglio meno insostenibili) potrebbero essere altri tipi di insediamento, ma questa “sostenibilità” produrrebbe forme insediative orribili, come l’ecologicamente perfetto e inumano mondo asimoviano di *Solaria*⁷.

Volere la città significa fare i conti con una macchina, per molti versi meravigliosa, irrinunciabile (l’unico ambiente in cui l’uomo è una specie singolare, diversa, unica), ma costosa e inefficiente. Si tratta di fare i conti con la città, dunque.

Per la città il problema del limite è sempre esistito, ma forse ora, per la prima volta, assume dimensioni non solo locali e non solo per brevi periodi. La stragrande maggioranza di esse, si è estinta per aver distrutto il suo ambiente, le condizioni per la propria sopravvivenza, per autofagia. Dunque, il rispetto di alcune soglie è stato sempre imprescindibile; al più la città che, per sua natura, ha sempre cercato di superare i limiti dell’ambiente circostante ne ha forzato le dimensioni con le conquiste, l’espansione territoriale e commerciale. Spesso però, non ci è riuscita e ha divorato se stessa. Quasi mai ha saputo imporsi dei limiti, programmare il suo sviluppo, essere “sostenibile” anche solo rispetto a se stessa; i casi rari in cui ciò è avvenuto sono stati e rimangono esempi indimenticabili per il mondo.

Ma il limite della città, l’ambito della sua divorante famelicità era sino a ieri prevalentemente “locale”. I danni ambientali (diretti quantomeno) erano legati alla “prossimità”, alla contiguità spaziale. Infatti, una delle caratteristiche della città moderna è stata la rottura del “dogma” della contiguità spaziale, per quanto riguarda l’approvvigionamento e i mercati; mentre per la città contemporanea si assiste alla rottura della contiguità spaziale ai fini della produzione. Negli ultimi decenni la crescita dell’urbanizzazione e l’aumento dei consumi urbani stanno determinando una globalizzazione anche degli effetti ambientali, sia in termini di impatto momentaneo che di pressione stabile: non solo viene investito tutto il mondo attuale, ma viene “consumato” tutto il mondo futuro.

Vero è che si può sempre sperare che lo sviluppo scientifico risolva molti problemi, e per alcuni di essi succederà, ma non dimentichiamo che molte città si sono estinte con il “proprio” ambiente e che nulla impedisce che la città “globale” con il «suo ambiente si estingua, prima che l’innovazione “salvifica” si produca»⁸.

Ma è bene ribadire che la città è una straordinaria e costosa *macchina di integrazione e di esclusione*, ma è l’*habitat* dell’essere umano, la sua vera nicchia ecologica: non vorrei vivere in un mondo senza città!

Dobbiamo guardare avanti, forse anche un po’ più in là di quel che possiamo vedere, ma vivere non è per sempre, né per noi come individui, né per noi come specie, né per noi come animali terrestri, né per noi come esseri viventi dell’universo. Prima o poi moriremo, ciascuno di noi, la specie umana, gli animali, le piante della terra e ogni forma di vita dell’universo. Ciascuno viva una vita degna e felice se può, per il resto, oltre un certo limite, “chi vivrà vedrà”.

Ma la nostra specie è, in questo senso, unica all’interno del processo evolutivo della vita sulla terra, nel senso che la sua “adattabilità” si esprime non solo attraverso l’evoluzione dei geni (un processo lento, indiretto, non finalizzato), ma soprattutto attraverso l’evoluzione dei suoi *memi*⁹ (un processo veloce, diretto, finalizzato) e che il mancato allineamento fra questi due processi evolutivi

vi può portare a conseguenze disastrose. La città, in particolare, i suoi centri storici e la sua eredità culturale, sono i “magazzini” del *pool* “memetico”, il luogo in cui si addensa e si conserva, si plasma, si adatta e si trasforma (assieme e più delle biblioteche) l'insieme delle informazioni e dei codici che permettono alla specie umana di essere se stessa e di adattarsi all'ambiente. Anche per la nostra specie (forse più di altre) l'ambiente è il prodotto del mondo esterno e dell'autoproduzione. La strategia di preservare questi magazzini, senza bloccarne lo scambio con l'esterno, la riproduzione e l'evoluzione, è al giorno d'oggi più imprescindibile che mai: senza il ricorso a tutta la ricchezza del nostro *pool* “memetico”, a tutta la sua varietà, difficilmente avverrà il processo di adattamento e di ricreazione dell'ambiente giusto – qui e ora – per la nostra specie.

Città sostenibile è, in primo luogo, quella che conserva il suo passato per potersi mantenere viva: viva in quanto città, tuttavia. Viva, cioè, con l'insieme delle funzioni diverse che caratterizzano la città rispetto a qualsiasi altro tipo di comunità e insediamento, viva con i suoi conflitti, la sua colloquialità, le sue inefficienze, i suoi sprechi, la sua relativa insostenibilità.

Viva perché – tuttavia – è in grado di essere relativamente sostenibile, cioè di garantire allo stesso tempo il suo presente, il suo passato e il suo futuro, se stessa e il suo ambiente, gestire i suoi limiti, come non tutte le città hanno saputo fare, come ha saputo Venezia per secoli¹⁰.

La storia di Venezia è la storia di una città mirabile in equilibrio difficile in un ambiente delicato e precario, bisognoso di un massimo di intelligente artificialità, una città con un interessante modello di governo capace di assicurare benessere e stabilità sociale, “serenissima”, ma anche “imperiale” e a volte predatrice, che ha tuttavia avuto più da temere dal fuoco che dalle catastrofi pur incombenti delle acque; una città attiva, ma capace di governare ambiente, città, territorio e società.

Governare l'ambiente e la forma della città (*urbs*) è insieme saper far vivere e sviluppare la sua società (*civitas*): che dietro gli effetti drammatici delle catastrofi naturali vi sia – come a New Orleans – il venir meno di «quella cosa che chiamiamo società», quella cosa reale che, secondo la più grande rivoluzionaria del passato millennio, «non esiste»?¹¹

La scomparsa possibile di Venezia come città – ormai alquanto vicina e probabile persino – sarà dovuta a entrambe queste spinte opposte: da un lato l'incapacità di controllare e limitare la pressione della città sul suo ambiente (anche per incuria e disattenzione), dall'altro la perdita di funzioni sociali e di diversità, il dominio pieno e incontrollato su tutte le attività della monocultura del turismo, avida di risorse e insostenibile come tutte le monoculture, insaziabile nel divorare spazi e persone.

Diversità come condizione prima della sopravvivenza della città e insieme estensione e generalizzazione dei diritti, in primo luogo quello di cittadinanza, che coinvolge e implica il diritto all'abitare, il diritto alla casa.

Possiamo imparare dalla storia come le città siano sopravvissute e come siano morte e quali fattori abbiano determinato gli esiti¹². Ma per trarre dalla storia una buona lezione bisogna guardarsi – oggi come al tempo di Sir Francis Bacon – dalla seduzione degli *idola*, che ci ingannano.

2

Gli idola e qualche spunto per curarsi

2.1. Le fallacie dell'interpretazione dei fatti storici

Attraverso un rapido e un po' provocatorio esame della modalità per mezzo della quale i programmatori contemporanei prendono le decisioni, o sostengono di prenderle, e del modo con cui i media "inventano" la storia, vogliamo trarre alcune facili lezioni che – se bene utilizzate, come è del tutto improbabile – potrebbero preservarci da grandi errori. Fra questi *idola tribus* moderni e postmoderni esamineremo anche il *dogma della continuità*, la *fallacia dell'estrapolazione*, l'*assunto della retroattività dei principi morali*, la *pretesa dell'universalità, spaziale e temporale, dei comportamenti*, l'*oblio degli effetti controintuitivi*, la *sindrome del defroqué*, l'*ipotesi dell'agire razionale*, e tre *querelles*, quella *riduzionismo versus olismo*, quella *bottom-up versus top-down*, quella *quantitativo versus qualitativo* e infine la *fallacia del buon dottore*.

Il dogma della continuità

«Il futuro non è né del tutto nostro, né del tutto non nostro, così non ci aspettiamo che assolutamente si avveri, né disperiamo come se assolutamente non si avveri», sostiene Epicuro nella *Lettera sulla felicità* a Meneceo.

La "fissazione epistemologica" sul dogma della continuità (per ottenere grossi effetti servono grosse cause) è responsabile di molti dei grandi errori delle economie pianificate e dei disastrosi effetti dell'idea "organicistica" di piano, dimenticando che obiettivi grandi si raggiungono non con *politiche grandi*, ma con *grandi politiche*; infatti va ricordata la grande adattabilità, la capacità di mantenere e costruire equilibri, la possibilità che anche molti sottosistemi sociali hanno di autopoiesi. In sostanza, un buon progettista interviene quando e dove è necessario, con la massima economia e sfruttando il più possibile le tendenze "naturali", conoscendo il sistema e la sua "fisica" il più possibile e facendo il più possibile scelte "aperte" e reversibili.

Vi è un racconto di Stanislaw Lem nel quale si narra che, per evitare una guerra nucleare, le potenze che controllano l'universo, pur non mutando il corso degli eventi, "scatenano" una serie di effetti a partire da un'unica azione, minuscola: la pubblicazione di un articolo scientifico su un'oscura rivista sovietica¹³.

La fallacia dell'estrapolazione

Se i fabbricanti di vele dell'Ottocento avessero "estrapolato" i dati della produzione di velieri e di conseguenza avessero preso le decisioni relative ai loro investimenti, avrebbero (come molti hanno) portato le loro imprese alla "catastrofe": crescevano i trasporti via acqua, crescevano le navi e i passeggeri trasportati e molte navi a vapore esplodevano. Ma per ogni fenomeno ci sono molte estrapolazioni possibili, molte variabili che stanno variando, molti parametri che si influenzano

no: al tavolo verde della roulette il 24 verrà fuori con una frequenza di $1/37$ non c'è dubbio, ma forse lo farà con una frequenza molto inferiore nel nostro tavolo, molto superiore nella roulette del tavolo vicino, o nel casinò vicino o in un altro più lontano o un'altra sera; e qui stiamo parlando già di una situazione ben definita, in cui le variabili in gioco sono note in cui le probabilità sono pertanto note: ep-pure non c'è modo di sapere se giocare "rosso" o "nero" al prossimo lancio.

L'assunto della retroattività dei principi morali

Non c'è dubbio che Jefferson fosse un po' razzista e Voltaire antisemita; sappiamo poi che Marx ha messo incinta la serva (sì, aveva una "serva") e si faceva "coprire" da Engels che ne assumeva la paternità per evitare il biasimo sociale "borghese"; Einstein sfruttava le mogli e ha abbandonato una figlia; Simenon e Kennedy si facevano portare qualche prostituta ogni giorno e difficilmente Lewis Carroll potrebbe sfuggire oggi a un'accusa di pedofilia; del resto «nessun uomo è un grand'uomo per il suo maggiordomo» e in generale, come diceva Woody Allen, «nessuno potrebbe scommettere sullo stato delle proprie mutande».

Sono solo tedeschi i fondatori del razzismo "scientifico"? E l'eugenetica è stata prodotta dai nazisti? O non coinvolgerebbe stimati personaggi anche di sinistra? Con qualche nobile socialdemocratico nordico tra essi?¹⁴

I principi morali variano nel tempo e questa storia edificante che ciascun Maestro citerebbe con le lacrime agli occhi lo dimostra:

Euclide aveva appena finito di spiegare un teorema a un allievo, allorché quest'ultimo, un giovane piuttosto avido, volle sapere che cosa ne avrebbe ricavato. Il matematico allora si rivolse a uno schiavo, ordinando: «Dagli tre oboli, visto che deve assolutamente trarre profitto da ciò che ha imparato»¹⁵.

Storiella edificante, se non fosse che il grande Euclide non si vergognava di avere uno schiavo che lavorava per lui. È meno grande la lezione? E del tutto insignificante che il grande Euclide fosse grande – anche – perché aveva a disposizione uno schiavo?

Due risposte, due no.

La pretesa dell'universalità, spaziale e temporale, dei comportamenti

Ogni cultura e ogni subcultura (anche quelle migliori e anche quelle peggiori) hanno comportamenti che qualche altra cultura giudica riprovevoli e pretende che riprovevoli vengano considerati. Un bel libro, forse troppo ardito e certamente datato, che si intitola *Buono da mangiare*¹⁶ lo dimostra con radicale semplicità nel caso di abitudini e tabù alimentari.

Senza indulgere al relativismo culturale di stampo fascista che giustifica l'escissione e la barbarica oppressione delle donne in Arabia Saudita (un paese tra i peggiori come forma di governo e sistema di relazioni interpersonali che nessuno tuttavia si sogna di porre al bando dal consesso civile, come meriterebbe),

credo che nessuno sano di mente imporrebbe ai bambini di origine musulmana di mangiare prosciutto nelle mense degli asili, o impedirebbe ad adulti consapevoli di fumare marijuana o tabacco o bere vino, o ai ragazzi di giocare con i videogame o di guardare la televisione. E – nel passato – come si faceva a non tagliare teste durante una rivoluzione? Tanto che talvolta il quesito che potremmo porre alla Rivoluzione francese, compiacenze da *tricoteuses* a parte, è: «Troppe teste o troppo poche?»¹⁷.

E quando verrà usato come nome Attila per i figli (i migliori) al di fuori dell'Ungheria?

L'oblio degli effetti controintuitivi

Uno degli errori che spesso si commette è quello di non considerare la controintuitività del comportamento dei sistemi e di immaginare che ciò che è “logicamente” contraddittorio sia anche “operativamente” contraddittorio; ma i sistemi sono un insieme di variabili legate da un insieme di relazioni, sicché non sempre è vero che se, ad esempio, aumentano le strade diminuiscono gli ingorghi. Anche se “logicamente” il legame “più strade, meno ingorghi” è vero, trascura altri legami, come quello “più strade, più attrazione a guidare”, un legame che a sua volta provoca, tra gli altri, l'effetto dovuto al legame “più attrazione a guidare, più ingorghi”: chi vince? Questa è “materia di fatto” non di logica.

L'idea che l'aumento della comunicazione telematica (il “movimento immateriale”) implichi, in ultima istanza, la diminuzione degli spostamenti fisici (il “movimento materiale”), vera in prima istanza (se posso telefonare in linea teorica non debbo andare di persona) non è necessariamente vera in linea di fatto, per molte buone ragioni.

Le rubriche quotidiane di noti giornalisti sono l'epitome del buonsensismo buonista che mai tiene conto degli effetti controintuitivi: il conflitto, la diversità degli interessi, la volontà di sopraffazione scompaiono dalla realtà. Le buone intenzioni sono la soluzione dei problemi: essi mai vengono posti nella loro complessità, nell'insieme delle relazioni e delle retroazioni che le alimentano, nella necessità di articolare e distinguere, ma le questioni vengono sempre proposte in modo separato e semplificato, senza mai che ci sia un vero nemico o un vero problema.

Se un programma di governo si ponesse con cura la soluzione del problema delle licenze di taxi o delle farmacie, proponendo per la soluzione un itinerario certo, effettivo e nell'interesse pubblico, sarebbe molto credibile anche su altre questioni più grandi: che so, la precarietà del lavoro. Come non ricordare con Forrester che:

Innanzitutto, i sistemi sociali sono sostanzialmente insensibili alla maggior parte dei cambiamenti di indirizzo che vengono adottati nel tentativo di modificarne il comportamento. [...] In secondo luogo, tutti i sistemi sociali sembrano caratterizzati da alcuni punti sensibili a influenze esterne, attraverso i quali può esserne modificato il comportamento; senonché questi punti d'influenza non sono nella posizione che ci si potrebbe aspettare e inoltre, una volta identificato nel modello di un sistema sociale uno

di tali punti, vi sono forti probabilità che o per intuizione o per ragionamento si intervenga nella direzione sbagliata. [...] Terza caratteristica dei sistemi sociali è la presenza di una contraddizione di fondo tra conseguenze a breve e a lungo termine di un mutamento di indirizzo¹⁸.

La sindrome del défroqué¹⁹

Nessuna citazione è più abusata di quella che dice che «solo gli imbecilli non cambiano idea». Nessuno ricorda che «chi cambia idea non è imbecille» è una fallacia logica; e poi dipende da quante idee si cambiano, quante volte, quanto in fretta, se in meglio o in peggio. Spesso i preti spretati sono i mangiapreti più accaniti, gli ex comunisti i liberisti più intransigenti. La rabbia e l'acredine dei *défroqués* rende pessimi servizi alla storia e alla previsione, rende ogni valutazione un *redde rationem*, impedisce di cogliere le sfumature e anche di vedere i fatti: l'immane tragedia dello stalinismo e dei gulag cancella la resistenza dell'Armata Rossa, per anni l'unico avversario al nazifascismo in tutta Europa e condizione indispensabile della vittoria degli alleati.

E in fondo Napoleone non era un angelo, ma il sistema decimale non è male. Né si può dire solo bene dei padri della patria del Risorgimento, sicuramente non di Vittorio Emanuele II e forse neppure di Garibaldi²⁰.

Nel museo di Buchenwald vi sono foto con ebrei sopravvissuti allo sterminio su un treno che reggono un cartello con una bandiera israeliana (sionista) e su scritto: «W Truman, Stalin, Churchill», un bell'insieme di contraddizioni, direbbe il senno di poi²¹.

In molti casi e in molti sensi dobbiamo dire: «fortuna che è andata così».

L'ipotesi dell'agire razionale

Gli utenti fanno di testa loro: il che non è necessariamente un bene, ma è un fatto irriducibile (ed è una lezione che architetti, urbanisti e pianificatori farebbero bene a ricordare sempre). Modificano, distorcono, piegano a propri fini mezzi e obiettivi. Lo hanno fatto e lo stanno facendo con il telefono, con i «telefonini» e con l'automobile. Lo fanno gli studenti con la scuola, gli abitanti con i quartieri e con i siti della città (trasformando «non-luoghi» in luoghi e viceversa), i ragazzi con i giochi.

Ecco perché non sempre l'approccio razionale alla presa di decisioni funziona, ecco perché è sempre insufficiente (anche se è – vogliamo ribadirlo – sempre utile).

I comportamenti di massa non sono «liberi», dipendono dalle mode, dai condizionamenti, dalle ideologie, dall'invenzione delle tradizioni, dalla pubblicità.

Non funzionano in assoluto né la *Regola d'oro* cristiana («Fate agli altri tutto quello che vorreste che gli altri facessero a voi», Matteo 7 12), né l'*imperativo categorico* kantiano («Agisci come se le massime secondo le quali vivi debbano per tua volontà diventare leggi universali di natura»), né la *regola d'argento* («Non fare ad altri ciò che non vorresti fosse fatto a te»), né la *regola di bronzo*

(«Fai agli altri quello che essi fanno a te»), né la *regola di ferro* («Fai agli altri ciò che ti conviene, prima che lo facciano loro a te»), né la *regola di latta* («Fatti dare il più possibile dai potenti e prendi in ogni modo il più possibile dai deboli»), né la *regola del nepotismo* («Favorisci i tuoi parenti e con gli altri fai quel che ti è più utile») e neppure il ricorso al mirabile *Leviatano* di Hobbes²².

La querelle riduzionismo versus olismo

Veri riduzionisti totali e organici (e dichiarati) dopo la stagione del positivismo dell'Ottocento non ne sono rimasti molti (neanche tra gli scienziati *hard*) e, dunque, sembra un po' vana la polemica antiriduzionista che appassiona un po' troppo chi ragiona di sistemi sociali reali (complessi due volte: essi sono sistemi con molte parti interagenti e in modo non-lineare e sono composti di "oggetti" – gli esseri umani – capaci di scegliere liberamente e di esercitare atti di volontà).

In realtà un po' di riduzionismo è inevitabile in ogni modello e l'unico riduzionismo da evitare è quello che pretende di muoversi in modo sistematico e infallibile su scale diverse (dall'atomo alla società, come pretendeva Comte quando voleva fondare la *fisica sociale* come passo finale del processo di scienziatura del mondo).

Scale diverse impongono tecniche diverse e se – al livello delle scienze della società – potranno ricorrere e dovranno ricorrere a metodi rigorosi e rigorosissimi (dalla statistica alla datazione con il carbonio) non sarà per inferire le proprietà di un livello da quelle dei livelli inferiore, anche se non si potrà non tener conto del fatto che gli esseri umani sono mortali e ciò è dovuto alle "sottostanti" ragioni biologiche a loro volta determinate dalle sottostanti ragioni biochimiche, biofisiche e fisiche.

Come per la storia, così per le scienze della società non è possibile applicare ad esse il metodo scientifico in senso stretto: «In vari modi, tutte queste discipline soffrono dell'impossibilità di far esperimenti controllati, della complessità insita nell'enorme numero di variabili, dell'unicità di ogni sistema, dell'impossibilità di formulare leggi universali e previsioni sul comportamento futuro»²³. Piuttosto che definire una linea di demarcazione assoluta tra scienze e pseudoscienze possiamo pensare all'uso accorto delle tecniche, un uso che può servire per rendere comprensibili e comunicabili le scelte di progetto, per motivarle e confrontarle, per scoprire i meccanismi con cui si producono le azioni e le scelte (non sempre e non comunque), per individuare i punti sensibili dell'azione, per accrescere conoscenze e consapevolezza.

La querelle bottom-up versus top-down

Come si gestiscono i sistemi sociali? Da qualche tempo si polemizza aspramente con gli approcci *hard*, contro il governo forte (chi non contrappone l'*ottima governance* al pessimo *government?*), contro i meccanismi *top-down*. Ma è proprio così? Ed è sempre così? Il sistema produttivo agricolo cinese o egizio era

forse del tutto inefficiente per il fatto di essere centralizzato e basato sul “comando e controllo”? La costruzione dell'Airbus A380 è avvenuta sulla base della capacità di auto-organizzazione delle migliaia di operai e tecnici coinvolti? E le piramidi? E la Grande Muraglia? E la sconfitta dei nazisti da parte dell'Armata Rossa? E lo sbarco in Normandia? E la forma urbana di Washington?

Laddove vi è una finalità esplicita e definita e serve un'organizzazione coerente e strutturata l'approccio “dall'alto” è inevitabile: almeno fino a un certo punto.

Ma chi può anche solo discutere il fatto che molti sistemi reali (anche i sistemi sociali) hanno la capacità di produrre comportamenti autonomi, di esibire proprietà emergenti, di auto-organizzarsi, di costruirsi?

Un buon governo sa muoversi in modo da assecondare o contrastare – a seconda degli obiettivi e dei contesti – i processi spontanei: qual è infatti la parola greca per *nocchiero*? E come negare che navigare è un processo molto *top-down* che si muove molto dentro processi *bottom-up*?

E non sono fragili davvero le società che governano la natura non ubbidente o che ubbidiscono alla natura non governandola?

La querelle quantitativo versus qualitativo

«Un paese progressista deve conoscere il numero delle sue pulci, divise per sesso, gruppi d'età, anno e stagione», scrive Céline²⁴. È l'ironia di un reazionario cattivo e intelligente che ci mette in guardia contro la fiducia cieca nei numeri.

Ma di un reazionario appunto.

L'idea di misurare tutto è ridicola: fa parte della pretesa pratica del positivismo e dello scientismo peggiori di ricondurre la realtà a fattori che la determinano totalmente (tra esse la famosa e famigerata “necessità storica”), quelli che cercano il gene dei comportamenti violenti o dell'orientamento sessuale, o che misurano la bellezza con variabili quantitative.

Ma l'idea di non misurare niente non significa riconoscere le ragioni del cuore contrapposte alla fredda razionalità (per inciso guardarsi dai luoghi comuni significa anche ricordare le mille volte che la ragione ben affilata ci ha procurato emozioni: io amo la “calda razionalità”!), significa ridursi a non poter trovare spiegazioni dei fenomeni, di non cercare le molte ragioni che rendono possibili quei fenomeni e non altri.

Contrapporre la lettura della città a partire dalle sue mappe (o per dirla in termini moderni dai suoi Sistemi informativi territoriali) alla lettura a partire dalle narrazioni significa accettare l'unidimensionalità, non capire che «una cosa che ha una sola spiegazione non ha nessuna spiegazione». Guardate la città dall'alto di una montagna e scopritene le determinanti fisiche, la forma e lo sviluppo; mescolatevi alla gente nei mercati e nelle piazze per ascoltarla e vedere come gesticola. In entrambi i casi e da entrambi i punti di vista cercate la poesia del tramonto sulla città vista dalla cima della montagna, delle relazioni di seduzioni tra gli individui, cercate la matematica delle distanze tra i luoghi e del prezzo delle mele.

La fallacia del buon dottore

Potremmo anche chiamarla la *fallacia del gatto*: non importa se il gatto è rosso o nero, l'importante è che acchiappi i topi.

Non necessariamente una buona persona che sia un medico è anche un buon medico, come non necessariamente un buon medico è anche una buona persona.

Si vuol dire qua che talvolta è bene fare delle cose perché sono “buone”, non perché sono “utili”, e talaltra è bene fare delle cose che sono “utili” anche se non sono “buone”. Ridurre il fumo e spingere le persone a smettere di fumare (con una qualche moderazione nella campagna antifumo se è possibile) è cosa buona, ma potrebbe – per alcuni versi – non essere utile. Voglio dire che non serve dimostrare che chi fuma fa male all'economia, perché magari la Philip Morris potrebbe mostrare che non è vero che far fumare la gente aiuta la “sostenibilità” del sistema pensionistico, riducendo il numero di vecchi che dobbiamo mettere a carico dei futuri occupati²⁵.

Talvolta le cose giuste non sono economicamente vantaggiose!

Ci sono situazioni in cui il colore del gatto è importante per farlo scegliere come animale da compagnia (e la morbidezza del suo pelo anche)!

2.2. Curare gli *idola*: alcuni spunti

Per curare la venerazione di alcuni *idola* può esserci di aiuto la “storia controfattuale”, soprattutto quella di romanzi e di racconti, specie quelli di alcuni visionari (meno bene va quella accademica che, come nota acutamente Slavoj Žižek, è piegata a mostrare quanto migliore sarebbe stata la storia se un evento rivoluzionario o radicale fosse stato evitato), mostrandoci che non esiste

[...] la forma del racconto lineare [...]; persino nel dominio delle *hard sciences* [...] sembrano aleggiare la causalità della vita e le versioni alternative della realtà. Come Stephen Jay Gould [...] ha detto senza giri di parole: riavvolgiamo il film della vita e mandiamolo di nuovo. La storia dell'evoluzione sarà completamente diversa²⁶.

Abbiamo già citato Asimov e la trilogia di *Elijah Bailey*²⁷.

Si può vedere come delle buone pratiche narrative, di “messa a questione” dei luoghi comuni e di esplorazione dei sentieri possibili consentono di leggere il passato alla luce del futuro e di fornirci attrezzi per essere – per quanto possibile – artefici consapevoli del nostro mondo.

Pochi esempi.

a) Michael Crichton, *Timeline*, Garzanti, Milano 2000

Non è davvero il miglior libro di Crichton – per altro buon “profeta” in *Jurassic Park* e cattivo nel recente *Stato di paura* – ma evita con intelligenza, ricorrendo a un'ingegnosa applicazione della teoria dei molti mondi della meccanica quantistica di Hugh Everett III, le abusate trappole dei paradossi del viaggio del tempo. È interessante per un punto: nel ribadire che una grande molla dello sviluppo della scienza e della tecnologia (anche della storia e dei viaggi del tempo)

continuerà ad essere l'industria dell'*entertainment* che – assieme alla guerra – è la molla principale della ricerca e dell'invenzione.

b) Philip K. Dick, *La svastica sul sole*, Editrice Nord, Milano 1983

Forse la più affascinante ucronia mai pensata, giocata su tre livelli-base:

– un livello zero, che si suppone sia quello del lettore (o della realtà “vera”), un lettore che sa bene e ricorda quel che veramente è successo nella Seconda guerra mondiale (Dick scrive nel 1962);

– un livello uno, che è quello del romanzo in cui Germania e Giappone hanno vinto la guerra e l'America è spartita fra i due vincitori che stanno per entrare nel conflitto “finale” per l'egemonia mondiale;

– un livello due, di un romanzo che è stato scritto all'interno del romanzo di livello uno; questo romanzo *La cavalletta ci opprime* immagina che la guerra sia stata vinta dagli alleati e che il mondo veda un Grande Impero del Pacifico e dell'America a egemonia USA, un Impero britannico in tutta l'Europa e un Impero russo nell'area asiatica.

Ovviamente il livello due non è uguale al livello zero e quel mondo (il mondo due) contiene espliciti e inquietanti tratti illiberali, autoritari, razzisti e imperialisti espliciti, che rimandano il lettore che vive al livello zero a pensare se per caso anche nel suo mondo...

È molto significativo che la svolta che ha determinato l'esito controfattuale della guerra sia una singolarità, una catastrofe puntuale: l'assassinio di Roosevelt a Miami nel 1933. Altro elemento-chiave del libro è il ruolo giocato dal grande libro dell'*I Ching*, che contiene nei suoi 64 esagrammi e nel suo meccanismo divinatorio l'intera concezione del mondo e della previsione che Dick attribuisce al pensiero orientale (gran parte del romanzo si svolge negli Stati Uniti occidentali, sotto il controllo giapponese). Curioso è – infine – il mantenersi, rovesciato, degli stereotipi etnici, razziali e culturali.

c) Stephen Vincent Bénéet, *Suona la campana della sera*, in Piergiorgio Nicolazzini (a cura di), *I mondi del possibile*, Editrice Nord, Milano 1993

Napoleone Bonaparte è nato ad Ajaccio il 15 agosto 1737 ed è morto a Saint Philippe-des-Bains il 5 maggio 1789, maggiore della Reale artiglieria. È arrivato in India nel 1757 prima della resa di Pondicherry ed è restato prigioniero degli inglesi sino alla fine della guerra dei Sette Anni nel 1763. Progettava grandi imprese e sapeva come avrebbe vinto grandi battaglie. Era nato 32 anni prima del dovuto!

«Mani che avrebbero potuto impugnare lo scettro dell'impero».

d) Harry Turtledove, *L'ultimo imperativo*, in Piergiorgio Nicolazzini (a cura di), *I mondi del possibile*, Editrice Nord, Milano 1993

«La non violenza è il primo imperativo della mia fede, ed è anche l'ultimo del mio credo» (Gandhi).

«L'unico modo per avere la meglio sulla ragione è quello di usare la forza e il terrore» (Hitler).

Ancora una volta i nazi vincono! Non a caso questo è l'incubo della fantastoria!

E dunque se Gandhi dovesse confrontarsi con i nazisti? Possiamo immaginarlo.

Non c'è un metodo che vada bene al di là delle condizioni storiche e dei valori degli avversari.

Neppure la non-violenza.

e) Ray Bradbury, *Rumore di tuono*, in AA.VV., *33 fantastiche vacanze*, Mondadori, Milano 1989

Viaggi nel tempo, vedere, ma non toccare, se si esce dalla Pista che consente di non interferire nel passato (ancora una volta si viaggia nel tempo per divertimento) e si schiaccia una farfalla, quando si torna sulla Terra solo poche cose sono cambiate: qualche sfumatura di colore alle pareti, qualche errore di ortografia sull'annuncio pubblicitario e un presidente neofascista alla guida degli USA.

Basta poco!

3

Una piccola ricetta per guarire dagli *idola*

Dunque ecco una piccola ricetta per guarire dagli *idola*: attraverso la concezione del progetto come processo che si svolge a molti livelli e coinvolge molti attori, e non come il prodotto di un'unica mente razionale che disegna in modo fermo e lucido la strada del futuro. Nel progetto si può operare concretamente per selezionare azioni e percorsi che attraversino i futuri possibili e li conducano verso futuri desiderati.

Le tecniche di previsioni, deboli e incerte – come non possono che essere – sono comunque necessarie e utili per proporci delle “guide per l'azione”, come mappa di itinerari potenziali.

Abbiamo analizzato gli errori che si possono compiere guardando al passato, ma oltre a guardarsi dagli *idola*, ovvero dalle fallacie del passato visto attraverso gli occhiali del presente, occorre anche guardarsi dal leggere il presente con le lenti del passato.

Parlare della democrazia realmente esistente – ad esempio – non è parlare della democrazia come era o si rappresentava nel passato, e ciò vale per i zelatori che ne fissano un modello e lo pretendono universale e per gli scettici che contrappongono la democrazia formale a quella sostanziale, senza accogliere il fatto che in tanto si dà democrazia formale se essa è anche sostanziale, così come si dà democrazia sostanziale se essa è anche formale (un po' la stessa falsa distinzione che c'è in alcuni casi fra reale e virtuale).

Ci dilungheremo su questo aspetto, la natura e le contraddizioni della democrazia, perché esso è cruciale per capire come disegnare il futuro della nostra città.

4

La cittadinanza e la democrazia: fatti e retoriche

4.1. La democrazia degli antichi e dei moderni.

La democrazia è comunque meglio?

La città non esiste senza cittadinanza.

Quale, quanta e per chi è la questione che vogliamo affrontare: in sostanza che ruolo c'è per la cittadinanza nel governo della città? Ma cos'è la cittadinanza?

La democrazia moderna nasce, e dopo la sconfitta del giacobinismo lo fa quasi programmaticamente, come democrazia dei moderni²⁸: ovvero rappresentativa e garante soprattutto (se non esclusivamente) della cosiddetta libertà negativa²⁹. In questa concezione della democrazia (che i greci avrebbero definito tecnicamente “democrazia degli idioti”) non c'è molto spazio per la partecipazione, ovvero per una visione politicamente attiva della cittadinanza.

Si possono anche condividere alcuni elementi dello scetticismo radicale di Canfora³⁰, che riprende quelli forse un poco più politicamente corretti di Mosca e Weber, ma – senza indulgere all'ottimismo eccessivo di Dahrendorf o Dahl – è significativo che il modello democratico (anche della democrazia dei moderni, rappresentativa e delegata) lasci inevitabilmente uno spazio ampio all'espressione dell'opinione pubblica che – in molti sensi e a molte condizioni – è un antidoto abbastanza efficace alle decisioni di politiche espressamente antipopolari o autoritarie³¹.

Vale la pena guardare la cosa dal lato dell'ottimismo che, in una visione un po' semplificata, anche riconoscendo limiti e pericoli della democrazia moderna, ne definisce pragmaticamente i meriti in alcuni fatti appunto: le democrazie non si fanno le guerre l'una con l'altra; le democrazie hanno meno violenza interna ed esterna; nelle democrazie non si hanno carestie.

Fatti in qualche misura veri anche se molto dipendenti da altri fattori, forse, e con essi covarianti.

E poi in quale misura calcolare la violenza interna ed esterna: il numero di conflitti o il numero di morti?

Ma veniamo al primo punto: se è vero (anche se solo in parte, come vedremo a proposito del grande rimosso della coscienza europea, la Prima guerra mondiale) che le democrazie non si sono mai fatte la guerra fra di loro, è anche vero che le democrazie moderne hanno permesso la loro cancellazione legale ad opera di fascismo e nazismo.

Ed è anche vero che – tutto sommato – la gran parte degli Stati più importanti che si è fatta la guerra nel 1914-18 era, nelle condizioni dell'epoca, non molto dissimile dall'essere una democrazia, tanto che Francia, Gran Bretagna, Germania e Austria-Ungheria dovettero chiedere ai rispettivi parlamenti di votare i crediti di guerra e su questa questione si spaccò il movimento socialista, che in grande maggioranza votò, non dimentichiamolo, a favore della guerra in Francia, Gran Bretagna, Germania e Austria-Ungheria.

La Prima guerra mondiale fu un trauma inaudito per l'Europa e non solo per i quindici milioni di morti. Il movimento operaio e l'Internazionale ne furono travolti: nel ricordare i totalitarismi del XX secolo non si può dimenticare la fine tragica del primo riformismo e “dell'Epoca Bella della Borghesia”.

La divisione del movimento operaio, le cui condizioni esistevano da tempo, divenne tragica anch'essa con quella guerra; il settarismo, tuttavia, non fu solo della sinistra comunista (e ce ne fu e tanto), e lo dimostra ad esempio, un manifesto socialdemocratico del 1932 invitava a un voto «Contro Papen, Hitler, Thälmann»: non precisamente un esempio di lungimiranza politica.

Ma una delle conseguenze di quella guerra è stata la vittoria possibile del totalitarismo per via democratica, senza dimenticare che le democrazie non si so-

no astenute dal fare guerra ad altri Stati (perché non erano democratici? O forse solo contro i regimi retti da “figli di puttana” che non erano “i nostri figli di puttana”?) o da usare violenza direttamente o indirettamente contro altre democrazie, sino al limite della guerra, ma oltre il limite del colpo di Stato o dell'intervento diretto: ci sono due “undici settembre” che non si possono dimenticare, uno è quello della morte di Salvador Allende.

Inoltre, Jacobo Arbenz Guzmán era stato democraticamente eletto presidente del Guatemala quando fu fatto fuori nel 1951 dalla CIA: solo due casi di guerre sporche guidate da una democrazia contro un'altra democrazia.

Il fatto che un paese democratico possa essere aggressivo e imperialista, pur rimanendo democratico al suo interno, è un fatto più volte dimostrato in decenni recenti. Basti citare due delle lotte di liberazione più importanti che hanno coinvolto due democrazie per molti versi ammirevoli, Francia e Inghilterra.

Ma questo fatto era anche nella logica costitutiva dell'ammirevole democrazia ateniese. Nella *Guerra del Peloponneso*, di Tucidide, vi sono passi giustamente famosi: di uno parleremo più oltre per capire quanto fosse davvero da ammirare quella democrazia; l'altro è quello dell'ultimatum agli abitanti di Melo, che poi furono annientati.

ATENIESI: Per ora siamo qui a documentare due circostanze: primo, che il nostro intervento si ripromette un utile per il nostro dominio; secondo che con le offerte sul tappeto mostreremo la volontà politica di salvaguardare la sicurezza del vostro Stato. Intendiamo praticare su di voi un governo libero da ansie e da rischi, e impiegare integre le vostre forze per un comune profitto.

MELI: E come potrebbero collimare i nostri interessi, noi fatti schiavi, voi a dominarci?

ATENIESI: A voi toccherebbe la fortuna di vivere sudditi, prima di soffrire il castigo più crudele: e per noi sarebbe un guadagno non avervi annientati.

MELI: Non sareste paghi della nostra neutralità, se invece di brandire le armi resteremo amici?

ATENIESI: No. Per noi è minaccia più pericolosa la vostra amicizia che il vostro odio aperto: la prima proporrebbe agli occhi degli altri sudditi un esempio di fiacchezza da parte nostra, il rancore invece rammenterà sempre viva la nostra potenza³².

Il dialogo quasi sicuramente non è mai avvenuto in quei termini e, come mostra mirabilmente Canfora³³, anche il contesto è diverso da quello che appare, ma in quell'opera di Tucidide stava e sta e dunque è diventato in molti sensi reale.

La democrazia ci piace, ma non solo è imperfetta, come con qualche compiacenza un po' snobistica tutti ammettono, ma ha qualche contraddizione interna, oseremmo dire ontologica: non interrogarsi sui limiti della democrazia non fa bene alla democrazia.

4.2. La partecipazione

Vediamo qualche altro problema, questa volta relativo ai meccanismi propri della democrazia dei moderni, anche se, all'apparenza, meno drammatici.

Alla luce della crisi della democrazia sia interna (pochi votanti, fine del ruolo dei partiti, occupazione del potere da parte di un classe politica autoreferen-

ziale e generata con un processo di selezione negativa, influenza spropositata dei media, corruzione), che esterna (crisi degli Stati nazionali, ruolo decisivo sulle scelte da parte di organismi e agenzie non democratiche), vi è da parte di alcuni la riscoperta della *dimensione locale* e del *coinvolgimento dei cittadini* battezzato con il nome di “partecipazione”.

Ma non è aggiungendo un po' di “prezzemolo terminologico” che si fanno i conti con le questioni di fondo. Oggi si parla molto di partecipazione, un termine diventato una “parola-ombrello” come “sostenibilità” o “equità” o “qualità architettonica” o “tutela del paesaggio”, ma forse qualcosa si può fare per dare qualche sostanza a questo concetto. Per esempio in Spagna, si è parlato in modo un po' semplificato di *socialismo cittadino*³⁴. In questa come in altre riscoperte del contesto locale (anche quelle più radicali) della democrazia c'è certamente molto di ingenuo e parecchio di strumentale, ma essa si pone in qualche misura un problema vero, riallacciandosi alle tradizioni del socialismo riformista di fine Ottocento che aveva nella triade *municipi, sindacati e mutue/cooperative* il suo punto di consistenza.

Di ingenuo e strumentale (vicissitudini più recenti di cooperative e mutue a parte) vi è – come vedremo – l'impossibilità di radicare la democrazia solo sul locale: restano fuori – fra l'altro – la guerra, la finanza e i diritti di cittadinanza: come fa fronte lo Zapatero *ciudadano* all'immigrazione dal Marocco? Le recenti vicende (autunno 2005) delle colonie spagnole in suolo africano di Ceuta e Melilla pongono interrogativi inquietanti: di chi è la colpa dei morti sul muro che circonda l'*enclave*? Della Spagna? del Marocco? dell'Unione Europea? Del capitalismo? La risposta è: quattro volte sì.

Ma anche limitandosi alla dimensione locale vi è un bel po' di nodi da sciogliere.

Riflessioni, discussioni, spunti teorici ve ne sono molti, ma spesso non rielaborati, non chiariti nei loro termini fondamentali (sicché le stesse parole assumono significati anche molto diversi), non ricondotti ai loro riferimenti filosofici, storici e metodologici. Quel che serve è una riflessione critica sulle esperienze reali, per capire in che cosa possono essere estese, in che cosa possono diventare sistema, in che cosa possono anche diventare (in qualche modo) procedure e soprattutto qual è il legame fra l'azione dei cittadini a livello locale e il potere politico, fra la partecipazione e la rappresentanza, fra i diversi livelli di decisione...

Le procedure non sono una cosa negativa; per innervare la democrazia con la partecipazione: la fase della creatività, dell'innovazione, dell'invenzione di cose nuove, per consolidarsi e durare ha bisogno di diventare anche prassi; e la prassi in qualche modo si esprime anche attraverso le procedure. Con molte cautele.

La prima parola, “democrazia”, copre realtà e modalità di espressione estremamente diverse, tende a diventare – nel momento in cui la si vuole universale – la copia di modelli assai discutibili³⁵. E la seconda parola, “partecipazione”, spesso tende a coprire pratiche di coinvolgimento dei cittadini non in quanto cittadini ma in quanto portatori di interessi; tende ad essere in qualche modo una co-

pertura quasi istituzionale a una – se pure legittima – affermazione di punti di vista legati a interessi diversi.

Insomma, bisogna capire come la partecipazione si rapporta alla democrazia realmente esistente, in che cosa ne è complemento o come ne è sostanza o come ad essa si affianca; e poi viene il problema di come rendere la partecipazione “istituzionale”. Rendere la partecipazione istituzionale non è la sola cosa che conta: la democrazia si fonda anche su processi reali e su attività non direttamente istituzionali, anzi non si darebbe democrazia se non ci fossero canali diversi da quelli istituzionali (la “piazza” per capirci).

Lo sviluppo consiste in primo luogo nel consolidare in norme quello che avviene all'interno dei processi reali. Come la partecipazione viene recepita all'interno degli statuti degli enti locali? Come si lega alle procedure di approvazione degli atti amministrativi? Questioni microscopiche, ma che rimandano a dei problemi di fondo: qual è il rapporto che si crea (anche a livello locale dove è meno difficile) tra democrazia delegata e democrazia diretta? Deve essere un rapporto codificato e normato perché solo così la partecipazione non è sondaggio, indicazione, verifica del consenso, ma è un aspetto concreto di funzionamento delle istituzioni.

Certo, non è indispensabile che i cambiamenti siano legali, anzi spesso sono, all'inizio, solo fattuali (*fácticos* direbbero gli spagnoli) e qualche volta rimangono fattuali.

In Italia abbiamo assistito negli anni Novanta a un cambiamento radicale delle modalità attraverso cui si eleggono i rappresentanti del popolo, ad esempio con l'elezione diretta dei sindaci, che sicuramente ha determinato un grande e visibilissimo cambiamento quotidiano, ma anche con le modalità di elezione dei parlamentari.

Siamo passati in poco tempo da un sistema di democrazia rappresentativa proporzionale a un sistema sostanzialmente maggioritario, non solo *de jure*, ma anche *de facto*. Il cambiamento è stato formidabile anche fuori dell'ambito locale in cui – tutto sommato – non è troppo pericoloso; un cambiamento prima normativo che fattuale.

Ma è davvero efficace? L'esigenza della governabilità quanto deve e può prevalere sull'esigenza della rappresentanza? Quanto pesa la deriva *leaderistica* sul disincanto e sulla presa che ha il populismo?

Ma nelle elezioni politiche del 2001 abbiamo visto una modifica enorme del sistema politico di tipo solo fattuale: l'accettazione di una sorta di nomina da parte degli elettori del capo del governo. Non c'era scritto da nessuna parte, ma questa modifica è stata addirittura praticamente accettata anche dalla massima carica dello Stato; non solo sulle schede c'era scritto Rutelli o Berlusconi, ma ci si è comportati come se questo fosse una modalità istituzionale di scelta del *premier*, e non lo era (tra l'altro in Italia non è previsto un *premier*, ma un presidente del Consiglio dei ministri).

La democrazia è *fatta* anche di meccanismi istituzionali e tra questi c'è anche le modalità di elezione dei rappresentanti. Per chi, come me, ama il proporzionale (il sistema elettorale che più favorisce la partecipazione al voto) e si ac-

corge che la più stabile democrazia europea del dopoguerra, quella tedesca, ha una legge elettorale che è, sì, complessa, ma che in fondo attribuisce i seggi in modo esattamente proporzionale ai voti ottenuti (con soglia di sbarramento e fiducia costruttiva come meccanismi contro la dispersione e di rafforzamento dell'esecutivo), per chi, come me, vede le molte ombre dell'elezione diretta dei sindaci, che – temo – saranno sempre più evidenti nei prossimi anni, anche le mere questioni tecniche hanno un grande valore politico.

Il processo di scelta e di governo avviene però a livelli diversi. Non mi riferisco semplicemente al federalismo o al decentramento o al ruolo delle autonomie (cose diversissime, a volte pessime e a volte ragionevoli), né ai possibili conflitti di competenza fra diversi gradi delle istituzioni di governo democratiche (fra Comuni, Province, Regioni, Stati, Unione Europea). Mi riferisco soprattutto al fatto che molto spesso ci viene detto che alcune cose non si possono fare perché non sono ammesse dal quadro delle compatibilità economiche internazionali: non ci sono solo i parametri, quelli famosi del 3%, del bilancio previsti dall'Unione Europea, che in fondo, pur essendo determinanti per la nostra vita quotidiana, una legittimazione democratica, seppure molto indiretta, la hanno; siamo vincolati anche da organismi finanziari interstatali (come il FMI o la WTO) o privati (come le agenzie di *rating*)³⁶, che impediscono di fare delle cose o vincolano delle scelte anche quando non ci sono delle norme vere e proprie che lo impongono³⁷.

In molti non l'abbiamo saputo, ma è solo per caso o per qualche misteriosa ragione – che sicuramente non era legata alla volontà politica dei governanti d'Europa e dell'Italia fossero essi di centro-destra o di centro-sinistra – che non è stata approvata quella famigerata e sconosciuta “cosa” che era il patto internazionale AMI che avrebbe determinato effetti enormi su ogni possibile tipo di politica locale³⁸. Per tacere della famosa “direttiva Bolkenstein”³⁹, che ha l'obiettivo dichiarato di diminuire la burocrazia e ridurre i vincoli alla competitività nei servizi per il mercato interno, ma è legata alla liberalizzazione e privatizzazione totale di ogni tipo di servizio, emendata dal Parlamento europeo nel febbraio del 2006.

Ma su questa questione, dei poteri non democratici che governano la nostra vita, torneremo.

4.3. Democrazia municipale e decisioni globali

Non hanno a che fare con la democrazia le influenze che la finanza internazionale ha sul livello di vita delle persone? Le pressioni speculative che determinano in ogni luogo del mondo il prezzo degli immobili, non hanno a che fare con la democrazia?

I vincoli che vengono da organismi non elettivi o non democratici sono fondamentali per le politiche pubbliche e per il governo del territorio: si ha un bel fare un bilancio partecipato se questi vincoli non sono in alcun modo discutibili né su essi si può intervenire per via democratica. Come è ovvio questo tema va oltre quello – pur rilevante – del ruolo degli Stati nazionali e degli organismi interstatali: la questione riguarda il rapporto tra organismi democratici e non de-

mocratici nel determinare il quadro delle decisioni che gli organismi democratici possono prendere.

L'incendio di un condominio fatiscente a Parigi, vicino a Place d'Italie⁴⁰, e il fatto che in quell'incendio – a causa dello stato di abbandono dell'edificio – siano morte 17 persone, di cui 14 tra bambine e bambini, tutti immigrati dall'Africa, è solo l'emergenza tragica del problema delle condizioni dell'abitare in tutte le città contemporanee. Il fatto dimostra come da parte delle amministrazioni cittadine e statali sia stata progressivamente abbandonata ogni azione per il "diritto alla casa", elemento centrale della politica urbanistica delle amministrazioni pubbliche, soprattutto nel primo dopoguerra, quando a dirigere l'Ufficio per le attività edilizie del Comune di Berlino era Martin Wagner e nella Vienna "rossa" sorsero i grandi *Höfe*. Si trattava di una città di tipo fordista certo, ma erano in quel contesto elementi essenziali di costruzione consapevole e pianificata della città, progettati con sapienza, qualità e senso dei luoghi e con un ruolo non irrilevante, sempre nel contesto, della partecipazione. E non avveniva questa politica locale all'interno di una necessità di spuntare le unghie al dominio pieno e incontrollato del capitale finanziario⁴¹.

Non è vero che tutti i modi di fare i soldi sono uguali. Infatti, non tutti i capitalismo sono uguali: il capitale finanziario nell'epoca della globalizzazione non ha più il suo ancoraggio, il suo limite e il suo freno nel capitalismo produttivo; il capitalismo finanziario è per sua natura mobile, incorporeo, disancorato: esso sta in ogni luogo e dunque in nessun luogo, mentre il capitalismo produttivo ha bisogno di consistenza fisica, occupa spazi, ha un corpo, vive di luoghi.

Vero è che non esiste solo il capitalismo finanziario, che corpi, merci, fabbriche, botteghe, magazzini sono parti costitutive del capitalismo contemporaneo e riempiono il paesaggio urbano in moltissime città, specie del Terzo Mondo, ma comunque la domanda è: chi guida la danza? Anche accettando di convivere con il capitalismo sin quando sarà necessario: chi guida la danza? Se il potere pubblico democratico rinuncia a scegliere quale musica suonare...

Infatti, la politica pubblica della casa dei socialdemocratici si collocava all'interno di un progetto, discutibilmente progressista forse, che dava speranza e potere e identità agli oppressi, facendo ogni giorno crescere la loro influenza e il loro peso su tutta la società. Un *empowerment* reale, forgiato nel fuoco del conflitto, ma che ne individuava un percorso, un senso, un progetto. Come non è stato e non poteva essere nelle recenti rivolte delle *banlieues* francesi, rivolte radicali e vane, senza sponde né prospettive.

4.4. Partecipazione, costruzione del consenso ed eguaglianza dei diritti

Un'altra questione rilevante – per scendere di scala e di drammaticità – è la confusione fra partecipazione e informazione, fra partecipazione e comunicazione, fra partecipazione e costruzione del consenso. Personalmente non credo che un'amministrazione che faccia bene informazione e comunicazione pubblica o che cerchi di costruire consenso sulle sue scelte, faccia qualcosa di negativo. Si

tratta di aspetti costitutivi della democrazia e della trasparenza di cui la democrazia ha bisogno. Un'amministrazione democratica ha il dovere anche di fare informazione in modo efficace.

Inoltre, probabilmente non è vero che su tutte le decisioni è opportuno attivare processi partecipativi, perché ci sono molte decisioni che è meglio prendere senza processi partecipativi.

È mia convinzione, però, che alcune decisioni, su alcuni argomenti, su alcune questioni, debbano essere prese attraverso processi partecipativi e che questi processi partecipativi non servono solamente a stimolare le energie che esistono all'interno della società, ad ascoltare voci diverse, ma sono processi che devono concretizzarsi in atti formali: la gente non la si può prendere in giro più di una volta allo stesso modo; se viene coinvolta in un processo partecipativo, chi partecipa deve sapere che l'esito di quel processo conta.

La partecipazione ha un senso se è partecipazione al processo decisionale e alla decisione: c'è una differenza di fondo tra *partecipazione* e *costruzione del consenso*, anche se molto spesso quando i professionisti della partecipazione (un po' di brave persone riciclate – e il riciclaggio non è una brutta cosa, dipende da come lo si fa – a condurre processi di “Agenda 21”, patti territoriali, piani strategici ecc.) parlano di partecipazione, intendono – almeno se giudichiamo dalle cose che essi fanno – nient'altro che costruzione del consenso.

Ripeto: che un'amministrazione pubblica provveda e voglia provvedere alla costruzione del consenso è cosa buona e giusta, non è un aspetto negativo, non è criticabile, al contrario, è necessario che lo faccia, ma è un'altra cosa dalla partecipazione.

Per quanto riguarda il rapporto tra partecipazione e democrazia rappresentativa e delegata, bisogna poi dire (e questo va un po' a favore della democrazia delegata) che non tutti gli aventi titolo⁴² partecipano. Ci sono tre gruppi di aventi titolo che non partecipano:

- ci sono quelli che non partecipano perché non accettano quelle regole e quel sistema e si chiamano fuori (ribelli, sovversivi, anarchici);
- quelli non hanno voglia, non hanno capacità, non hanno strumenti, non hanno tempo, non hanno informazioni;
- quelli che non partecipano perché non hanno interesse a che siano resi trasparenti i meccanismi decisionali, i loro veri interessi non verrebbero salvaguardati in un processo democratico in cui ci fosse trasparenza e questi sono i poteri forti, che hanno accessi privilegiati alle stanze del potere e quindi possono influenzare nascostamente le scelte.

Faccio un esempio a partire dalla mia esperienza di inventore di giochi di simulazione: quando concepisco i giochi mi è difficile immaginare alcuni ruoli; è naturale che uno si presenti con l'etichetta “sono un ambientalista”, o “sono un operatore economico”, ma è impensabile che qualcuno rivesta il ruolo esplicito dicendo “sono uno speculatore immobiliare”, “sono un corruttore”. Nella realtà gli speculatori immobiliari si presentano sotto mentite spoglie, affermando che vogliono dare un contributo al problema della casa o al problema dei servizi o allo sviluppo economico e così via.

C'è un altro problema sostanziale (e non facciamo finta che non esista se non vogliamo imbrogliare) ed è che l'attivazione di ogni processo di partecipazione, nel momento in cui bilancia le spinte degli interessi di diversa natura, contraddice in qualche modo la caratteristica essenziale della democrazia, la caratteristica numero uno, la regola fondamentale: una testa, un voto.

In democrazia alla fine – in specie laddove la gente va a votare in grandi percentuali – anche il meno influente, quello che sa meno influenzare i processi, ha un voto che vale come tutti gli altri; ebbene nella partecipazione questo necessariamente non avviene. Si può accettare che non avvenga, si può tenerlo in conto, si possono inventare modi per dare voce a chi non ne ha, ma non possiamo fare finta che il problema non esista.

Ricordo la nascita del movimento dei disoccupati organizzati a Napoli. La questione partiva da un'esigenza di partecipazione fondamentale, quella legata alla conquista di un diritto essenziale: il diritto al lavoro. I disoccupati non erano più atomizzati e individualmente ricattabili, ma organizzati. In questo modo parteciparono attivamente alla definizione delle politiche di occupazione e si organizzarono in liste, le liste di lotta; queste lotte qualche volta diedero dei risultati, determinando la creazione di qualche posto di lavoro. Allora la questione è: le liste di lotta devono avere qualche vantaggio nella ripartizione di questi lavori? Chi ha partecipato alle lotte nel momento in cui viene assegnato il posto di lavoro ha qualche titolo in più degli altri disoccupati più quieti, più paurosi, più deboli?

Questo stesso problema si trasferisce al diritto alla casa e al movimento delle occupazioni della case sfitte; come sappiamo, in tutte le città quello della casa è un problema enorme (di nuovo il quesito: che fine hanno fatto le case popolari, la politica dell'edilizia popolare?); ci sono le graduatorie per l'assegnazione delle case, ma cosa succede se delle case popolari non possono essere assegnate ai legittimi assegnatari, che sono silenziosamente in fila, perché quelle case sono state occupate da chi ha lottato, da chi ha acquisito con la partecipazione (e giustamente in qualche senso) un qualche diritto? Un bel problema; e questo senza considerare che nei movimenti possono infiltrarsi i politicanti locali e la camorra.

Non vi è una facile soluzione a questi problemi, ma non vorrei che passasse un'idea della partecipazione un po' così, una visione pacificata e semplificata: tra democrazia e regole ordinarie e processi partecipativi qualche contraddizione c'è, ci sono difficoltà, attriti e per questo bisogna ragionare anche sui modi in cui la partecipazione si fa istituzione. Resto convinto dell'idea secondo cui alla fine è bene che decida chi esercita la sovranità popolare e nella nostra democrazia rappresentativa chi esercita la sovranità popolare sono gli eletti. In una democrazia rappresentativa, in linea di principio (e in linea di principio, vorrei dire, significa molto spesso, ma non sempre) la decisione spetta agli eletti dal popolo; eppure esiste nel nostro ordinamento istituzionale l'istituto del referendum, tramite il quale i rappresentanti decidono di riconsegnare, per quel particolare tipo di decisione, il potere totale al popolo (addirittura ci sono dei referendum che vengono convocati dall'alto). È vero che nell'ordinamento costituzionale italiano non esistono referendum legislativi, mentre in altri contesti esistono referendum legislativi.

Quindi, non è esclusa dalla democrazia rappresentativa la possibilità che i cittadini decidano direttamente; non è escluso che anche in un ordinamento degli Enti locali si possa determinare una situazione di questo genere, cioè che ci possano essere delle materie o delle situazioni in cui in ultima istanza a decidere non è l'organo elettivo, ma sono i cittadini. Non è automatico che questo sia un metodo più democratico di quello della scelta da parte degli organi rappresentativi, ma è una possibilità e talvolta può essere meglio.

L'altra possibilità – più normale, più comune all'interno di una democrazia rappresentativa – è che alla fine, in ultima istanza la parola sia degli eletti, dei rappresentanti; ma anche in questo caso nulla vieta che in alcune fasi del processo decisionale l'opinione e il parere dei cittadini siano elemento indispensabile del processo decisionale.

«Quando, dove, come?». Sono belle domande. Ma è una possibilità che potrebbe non essere priva di risposta.

Si può discutere (e chissà che non sia possibile in qualche futuro una democrazia non rappresentativa), ma adesso la democrazia è così. Nel caso, con che cosa sostituirla? Non è che l'esperimento della democrazia "sovietista", quella con la revocabilità e il vincolo di mandato, abbia poi funzionato bene.

4.5. La pianificazione e il governo

Un tema di applicazione che un po' conosco è quello dell'urbanistica. L'urbanistica ha il suo strumento necessario nella *pianificazione*. Rispetto al passato si tratta di uno strumento più partecipato, più flessibile, più reversibile, più sensibile ambientalmente.

La partecipazione significa che i cittadini contribuiscono in modo *definito* e *preciso* al processo decisionale che decide l'assetto della città. Se ci pensiamo, alla fin fine il processo decisionale più importante che esiste nel governo delle città – ed è in mano davvero agli Enti locali – è quello della *pianificazione territoriale*: quello è il processo decisionale chiave, o meglio, è il processo decisionale asse intorno al quale le altre scelte – che pure sono scelte importanti per la vita quotidiana – ricevono sostanza e durata. Inoltre è un processo che è in mano al potere locale e per questo sposta maggiori quantità di denaro.

L'assetto e l'organizzazione della città sono le condizioni perché le altre scelte abbiano efficacia e durata. La partecipazione vera alle scelte di organizzazione del territorio è molto più difficile ed efficace di un bilancio partecipato, che fra l'altro fa discutere i partecipanti di una frazione modesta di un bilancio, in gran parte determinato dalle spese obbligate.

È chiaro che, ragionando del fenomeno di diramazione della partecipazione, all'interno dei processi decisionali della democrazia locale bisogna pensare anche e soprattutto ai processi di decisione nella pianificazione territoriale e urbanistica. La decisione relativa agli assetti della città coinvolge sia gli aspetti tecnici della democrazia, a partire dai meccanismi di governo degli enti locali, sia – come vedremo – alcune questioni di tipo globale. Secondo me la pianificazione territoriale spetta a chi esprime la sovranità popolare.

Ci piace l'idea dell'urbanistica contrattata?

La partecipazione, specie se viene considerata come partecipazione dei soggetti portatori di interesse, in che modo si differenzia dall'urbanistica contrattata? La questione è che, alla fine ci vuole sempre qualcuno che esprime l'interesse generale e si assume la responsabilità delle scelte. La domanda è: come la responsabilità delle scelte tiene conto del processo di partecipazione e come si ibrida e si feconda la democrazia in rapporto alla partecipazione? È un processo che non è mai un processo di perfetto equilibrio, un modello stabile, finito: è sicuramente un processo non scontato.

Una cosa che gli intellettuali hanno sempre poco apprezzato è l'idea che il loro voto di persone colte e consapevoli valga come il voto delle persone ignoranti; per gli intellettuali di sinistra la cosa è aggravata dal fatto che queste persone "ignoranti" guardano la televisione e dunque si fanno fregare da Berlusconi.

A parte il fatto che si contano sulle dita di una mano gli intellettuali che non "bazzicano" in un modo o nell'altro con i media di Berlusconi (televisioni e case editrici). Il fatto è che il nostro voto di persone colte "vale uguale" a quello degli altri; fortunatamente. Aggiungo che, alla fine del processo partecipativo, deve davvero essere uguale il voto di ogni cittadino; questo non significa, dunque, che questo processo debba esprimersi soltanto nel voto, ma alla fine da un voto inesorabilmente va sancita la decisione: con un voto deve concludersi⁴³.

Vi sono processi di decisione in cui la partecipazione può non essere indispensabile (anzi), in cui non è indispensabile (anzi), in cui non serve (anzi), in cui è bene non farla. Ciò può avvenire: o perché i rapporti sono consolidati, o perché avvengono in una situazione in cui i conflitti sono già stati sperimentati e già definiti, o in cui i rapporti di forza sono fissati, o in cui i conflitti sono minori, o perché esiste la possibilità di un'efficace rappresentanza degli interessi collettivi direttamente da parte degli eletti.

Poi ci sono altri processi in cui la partecipazione è utile o è indispensabile. I processi sono per l'appunto cose che durano, non sono eventi puntuali e, quindi, si tratta di capire in quale momento del processo di decisione è opportuna la partecipazione. Anche qui io non credo che esista una norma che vale sempre. Certo, se nel processo di decisione la partecipazione non avviene prima della presa di decisione e non la influenza, è qualcos'altro. Le condizioni perché ci sia effettiva partecipazione dal punto di vista istituzionale sono che questa attività avvenga prima della presa di decisione e che abbia effetti sulla stessa. È vero che, come nota Sassen:

Oggi la politica si svolge sempre più in sedi informali. E ciò acquista maggiore rilevanza a livello locale, nelle città, in quelli che sono "spazi urbani complessi". Oggi il sistema politico formalizzato rappresentato dai partiti, dai sindacati, dai parlamenti nazionali "accomoda" meno la politica rispetto al passato, mentre acquistano importanza gli spazi politici informali. [...] Le sedi politiche informali sono multivalenti e possono piacerci o non piacerci. Le grandi multinazionali sono soggetti politici informali e ovviamente non ci piacciono. Ma sono soggetti politici anche le donne, anche le madri di

Plaza de Mayo. Molte iniziative informali promosse dai movimenti sembrano pura poesia e invece sono fondamentali. Oggi viviamo una fase di grandi transizioni in cui i soggetti politici informali hanno la possibilità di essere presenti, di elaborare proposte e di conoscersi gli uni con gli altri, è il momento di creare presenza politica informale orizzontale, di vederci, capire chi siamo, di produrre “narrazioni alternative”⁴⁴.

È anche vero che, senza una vera sedimentazione anche normativa delle narrazioni alternative di questi soggetti politici le conquiste non si estendono, non durano, non diventano – come è necessario – diritti per tutti, servizi universali. Insomma, la partecipazione dal punto di vista delle istituzioni, la partecipazione normata e istituzionale, come pezzo del processo decisionale pubblico e democratico c’entra qualcosa con la partecipazione vista da un altro punto di vista, quella dell’azione autonoma (anche di lotta) dei soggetti?

4.6. I confini della cittadinanza

Continuo ad essere convinto che una delle caratteristiche della democrazia dal punto di vista della deliberazione è il principio che ognuno di noi, indipendentemente dalle sue capacità e della sua intelligenza, dal suo grado di istruzione e così via, vale uno. Devo dire che qualche tempo fa mi è venuto un piccolo dubbio per una provocazione, credo che sia una provocazione, abbastanza curiosa e intelligente del presidente delle ACLI.

In realtà, come sappiamo dalla storia, ogni epoca ha definito i confini della cittadinanza. Questi confini della cittadinanza anche noi li definiamo, chiunque li definisce, per esempio stabilendo un’età al di sotto della quale l’esercizio del voto o del potere democratico non è ammesso.

Una volta, quando ero giovane io, erano ventuno anni, adesso lo si esercita a diciotto, si potrà scegliere a sedici, a quattordici, a dodici, ma ci sarà comunque un’età in cui non si ha diritto ad essere rappresentati o a scegliere i propri rappresentanti, cioè ad esercitare la democrazia. Ed esiste anche una definizione di “cittadinanza” che, per quanto inclusiva, in qualche modo dirà che per gli stranieri il diritto di votare si acquisisce dopo la residenza in un luogo per almeno cinque anni, per almeno un anno, per almeno sei mesi, per almeno quindici giorni; ci sarà comunque – al di là di come poniamo la frontiera – un confine; confini che storicamente, lo ricordavamo prima, sono stati molto diversi.

Dentro questo quadro di definizione il presidente delle ACLI, nel gennaio 2004, ha fatto una proposta, una provocazione: «E perché non consentire ai legali rappresentanti dei bambini di votare al posto loro? Perché non concedere a un padre che ha due figlie (o a sua moglie, o una per uno, o...)», come legale rappresentante comunque definito, di votare tre volte, di esprimere il voto anche per le sue due bambine, di essere e sentirsi delegati per conto loro nel momento in cui loro non hanno questo tipo di possibilità?».

Ecco, questa è una possibilità su cui evidentemente ci sentiamo tutti perplessi o messi in discussione, ma che pone qualche interrogativo, pone qualche questione, cioè: chi rappresenta chi non è in grado di rappresentarsi?

Però alla fin fine (a parte questa considerazione), nella democrazia chi ha partecipato molto, chi ha partecipato poco, chi è stato molto presente, è venuto a tutte le assemblee, ha speso le sue notti a partecipare alle assemblee invece che a guardare la televisione o a leggere libri di filosofia... esprime alla fine il suo voto, che io credo debba contare come il voto di chi non ha dedicato alla cosa pubblica il suo tempo.

E perché deve essere così? Oltre che per una questione etica elementare, il motivo è che altrimenti la logica dei poteri di decisione differenziali non si ferma ai partecipanti attivi, ma si estende ai poteri forti economicamente, a quelli egemoni dal punto di vista ideologico e così via.

4.7. La democrazia degli antichi

Uno degli aspetti fondativi della democrazia ateniese è che era una democrazia diretta⁴⁵. Ci sono stati dei salti nel significato e nell'uso della parola democrazia, lo stesso termine è quasi scomparso dopo l'epoca greca per essere riportata alla luce solo molte centinaia di anni dopo; in realtà è scomparsa proprio l'idea del meccanismo di governo democratico e – quando è riapparso – il meccanismo con cui venne costituita la prima democrazia moderna in senso proprio, gli Stati Uniti d'America, era profondamente diverso dal meccanismo democratico classico⁴⁶.

Nella democrazia ateniese c'era un tale saggio terrore della burocratizzazione e della nascita di un ceto politico, che molte cariche non erano elettive, ma estratte a sorte. Questo valeva per quasi tutte le cariche politiche (anche se c'erano poi quelle tecniche... e i bravi politici poi sapevano come appropriarsi delle cariche tecniche, che ovviamente avevano una grande influenza politica e che decidevano moltissime cose). In quella concezione della democrazia uno dei dibattiti più interessanti fu dovuto al dubbio se si dovesse pagare o no il cittadino che partecipava all'assemblea: su questo ci fu una furibonda lotta, perché alcuni dicevano che l'esercizio della democrazia era talmente nobile che non aveva senso pagare le persone per esercitarlo, per partecipare all'assemblea, però se non si pagavano le persone per andarci, in una democrazia diretta chi doveva campare del proprio lavoro non poteva recarsi all'*ecclesia*; non a caso la cifra che fu stabilito di pagare a coloro i quali partecipavano alle votazioni era esattamente corrispondente al salario di un lavoratore, di un operaio; il *diobolo* era esattamente quello che pagava il mancato lavoro di una giornata.

Se voi leggete le obiezioni che venivano fatte alla democrazia da parte dei grandi pensatori, la chiave fondamentale era questa: il risvolto positivo della democrazia in astratto poteva essere ammesso da alcuni, ma – poi si diceva – il popolo non ha tempo, non ha istruzione, non ha competenza e non ha voglia di informarsi, per cui è meglio affidare il potere alle persone che possono decidere meglio anche per loro, perché sono colte; meglio la repubblica dei filosofi o quella dei migliori piuttosto che quella delle decine di migliaia di calzai o di scapellini (per tacere di donne, stranieri e schiavi).

Ma era comunque quella democrazia capace di ispirare le parole di Pericle – come citato da Tucidide – che sono commoventi per chiunque abbia un po' di sangue nelle vene:

Noi abbiamo una forma di governo che non guarda con invidia le costituzioni dei vicini, e non solo non imitiamo altri, ma anzi siamo noi stessi di esempio a qualcuno. Quanto al nome, essa è chiamata *democrazia*, poiché è amministrata non già per il bene di poche persone, bensì di una cerchia più vasta: di fronte alle leggi, però, tutti, nelle private controversie, godono di uguale trattamento; e secondo la considerazione di cui uno gode, poiché in qualche campo si distingue, non tanto per il suo partito, quanto per il suo merito, viene preferito nelle cariche pubbliche; né, d'altra parte, la povertà, se uno è in grado di fare qualche cosa di utile alla città, gli è di impedimento per l'oscura sua posizione sociale.

Come in piena libertà viviamo nella vita pubblica così in quel vicendevole sorvegliarsi che si verifica nelle azioni di ogni giorno, noi non ci sentiamo urtati se uno si comporta a suo gradimento, né gli infliggiamo con il nostro corrucchio una molestia che, se non è un castigo vero e proprio, è pur sempre qualche cosa di poco gradito.

Noi che serenamente trattiamo i nostri affari privati, quando si tratta degli interessi pubblici abbiamo un'incredibile paura di scendere nell'illegalità: siamo obbedienti a quanti si succedono al governo, ossequienti alle leggi e tra esse in modo speciale a quelle che sono a tutela di chi subisce ingiustizia e a quelle che, pur non trovandosi scritte in alcuna tavola, portano per universale consenso il disonore a chi non le rispetta.

Inoltre, a sollievo delle fatiche, abbiamo procurato allo spirito nostro moltissimi svaghi, celebrando secondo il patrio costume giochi e feste che si susseguono per tutto l'anno e abitando case fornite di ogni conforto, il cui godimento quotidiano scaccia da noi la tristezza⁴⁷.

Non è meno rilevante degli altri l'ultimo capoverso: lo svago e l'abitare, ma ciò meriterebbe ben altre riflessioni. E, tuttavia, la democrazia ateniese poneva dei limiti all'esercizio del diritto di cittadinanza: una stima di quale potesse essere la percentuale di cittadini in Atene (ovvero i maschi liberi maggiorenni e figli di un cittadino ateniese e di una donna ateniese), ma essi erano sicuramente un'esigua minoranza. Ciò rende molto dubbio il carattere democratico di quella democrazia, ma i tempi erano quelli.

Meno democratica, Roma era molto più liberale nella concessione della cittadinanza, tanto da accettare, nel 212 d.C., tutti (i maschi maggiorenni liberi) come cittadini dell'impero (un altro merito dell'"infame" Caracalla, oltre alle Terme); la concessione della cittadinanza agli stranieri era molto più difficile – anche solo da accettare teoricamente – per gli ateniesi, come dimostra Canfora a proposito del trattato con Samo⁴⁸.

Del resto, solo chi accettava l'universalismo poteva metter in bocca a uno straniero "barbaro" le parole che Tacito attribuisce al capo britanno Calcago rivolto ai suoi caledoni:

La lontananza stessa e l'oscurità della nostra fama ci hanno fino ad oggi protetti: ora l'ultima parte della Britannia è scoperta e tutto ciò che non si conosce si ritiene meraviglioso. Ma più in là della nostra terra non vi sono che flutti e scogli e, ancor più peri-

colosi, i romani, contro i quali a nulla varrebbero la sottomissione e l'obbedienza. Predatori del mondo, non avendo più terre da devastare, frugano il mare: avidi se il nemico è ricco, arroganti, se povero, né l'oriente né l'occidente potrebbe saziarli. Furti, assassini, rapine con falso nome essi chiamano impero e dicono pace, dove fanno il deserto (*atque ubi solitudinem faciunt, pacem appellant*)⁴⁹.

Immaginatevi qualcuno che lo scriva oggi sul "New York Times" mettendolo in bocca a un fiero nemico degli USA.

4.8. L'imbroglione delle comunità

Le comunità sono un tema interessante, soprattutto oggi; ne parlano – a proposito e a sproposito – molti a destra e a sinistra e al centro⁵⁰.

A mio avviso c'è forse un'enfasi eccessiva su questo concetto anche nelle anime diverse del centrosinistra mondiale, diciamo in quell'area che comprende i sostenitori moderati e gli oppositori moderati della globalizzazione (qualunque cosa significhi questa espressione nella mente di chi la usa): sono le categorie due e tre, delle cinque proposte da Joaquín Estefanía, in un articolo riferito ai fatti di Genova del 2001. Le altre sono quelle dei zelatori (la uno), degli avversari radicali, ma pacifici (la quattro), e dei violenti (la cinque)⁵¹; anche questa classificazione, come altre proposte per il cosiddetto popolo di Seattle, è interessante perché, quando di una realtà si cominciano a fare le tassonomie, vuol dire che essa esiste veramente, anche quando le classificazioni proposte sono stravaganti o un po' banali come in questo caso. Tutto ciò mostra la possibilità di una riscoperta di identità e appartenenze storiche, o una costruzione di identità e appartenenze nuove, caratteristica che potrebbe essere in qualche misura l'antidoto agli effetti perversi che entrambi riconoscono nel processo di unificazione finanziaria del mondo.

Ho paura di quest'enfasi, a meno che del termine "comunità" e delle sue regole di appartenenza non si faccia un uso leggero e irrilevante.

Ciascuno di noi fa parte di molte comunità: io, ad esempio, sono socio di un circolo Jacques Anquetil, di un'associazione di fumatori di sigari e di due società gastronomiche, di tre o quattro liste di discussione, di cinque o sei Istituzioni scientifiche, abito in un quartiere e in una città (e dunque volente o nolente sono membro di quella comunità territoriale), sono militante o iscritto in una decina di associazioni, e così via.

Questa variabilità multilaterale va bene, e allora vanno bene le comunità; se no, no: perché ogni comunità definisce un confine, una linea di inclusione/esclusione e se l'appartenenza e l'identità sono forti e totalizzanti, se cioè una persona si sente parte di una comunità particolare come ragione di vita, come aspetto fondante della propria esistenza, allora la catastrofe è in agguato (da quella personale a quelle sociali sino alle guerre). O – nel migliore dei casi – l'isolamento settario. Chi dell'essere tifoso della Roma o dell'Inter o dell'essere italiano o thailandese, o cattolico o islamico o ateo fa una ragione di vita totalizzante è un pericolo potenziale per sé e per gli altri. Comunità è bello, solo come sostantivo plurale.

Ci sono comunità di cui si è parte per scelta (fra esse quelle che abbiamo costruito – anche – noi) e delle comunità che ha scelto per noi il destino: le ultime, fra cui quelle nazionali o etniche, sono – in un dato momento – qualcosa che ci è capitato e di cui c'è poco da compiacersi o dispiacersi.

Io sono nato in Francia da genitori italiani, ho fatto il contrabbandiere in fasce fra la Francia e il Lussemburgo (mia mamma nascondeva qualche catenina d'oro nel mio passeggino, per non pagare il dazio al confine che distava poche centinaia di metri da casa mia e, dunque devo al Lussemburgo un po' dei miei giocattoli), mi sono innamorato per la prima volta di una croata (allora era una jugoslava orgogliosa di esserlo). Poi ho amato la Grecia di Pericle (l'encomio per i caduti ateniesi di Pericle scritto da Tucidide vorrebbe che tutti fossimo ateniesi), l'Olanda di Erasmo, la Spagna e la Cuba di Hemingway, poi avrei voluto essere un ebreo tedesco (anche se rinnegato) come Carlo Marx o un argentino cubano come Che Guevara, poi ho trepidato con il Cile di Allende e la Cecoslovacchia della Primavera di Praga e di Dubček e gli Stati Uniti del *free speech* e la Polonia degli operai di Danzica e di Solidarność e l'Algeria della lotta di liberazione, poi anche con l'Italia (eh sì, ci vivo), poi il Marocco di Marrakech, gli spazi infiniti dell'Australia e la Cina e l'India e l'Irlanda (le birre e i *pubs* di un popolo cattolico e contadino diventato finalmente ricco in Europa e con l'Europa) e la musica del Portogallo e il Brasile di Porto Alegre e la Russia di Lenin e della Achmatova, la Spagna e la Catalogna (la Catalogna e la Spagna) di Federica Montseny, ministro anarchico della Salute pubblica.

In fondo non sono italiano, anche se chi mi conosce sa che lo sono moltissimo, sono di molti paesi e un po' come Zelig mi innamoro facilmente di altre città e mi travesto e sono francese, belga, sudafricano, polacco; ma non sono orgoglioso di quel che mi è capitato per caso: non mi sento italiano, ma per fortuna o purtroppo lo sono⁷².

Credo, ad esempio, che il programma Erasmus sia stata una straordinaria occasione per l'Europa e per i giovani, certo per studiare, ma anche e soprattutto per conoscersi, dimenticare e riscoprire le proprie comunità originarie e farle scoprire agli altri scoprendo quelle degli altri, ridere dei propri e degli altrui stereotipi, avere nuovi amori e sentire nuove musiche. Per questa ragione, mi piacciono le comunità volontarie, comunità intenzionali, numerose e varie: questo è il meglio; comunità che siano in qualche modo leggere e irrilevanti. È il meglio anche per apprendere e per costruire relazioni.

Non so se sia davvero rilevante e dotato di senso distinguere le comunità in “reali” e “virtuali”, specie se lo si fa sulla base del mezzo di comunicazione (una comunità che utilizzi Internet per raccogliere un miliardo di dollari per una Banca Etica è più virtuale di un raduno di *bikers* che si incontrano in una *junction*?), anche se non è irrilevante dal punto di vista della comunicazione, delle relazioni e dell'apprendimento, se i soggetti coinvolti abbiano o no un'interazione faccia a faccia.

Come si può immaginare, quello che rende utile una comunità ai fini dell'apprendimento e delle relazioni fra diversi non è il fatto che essa si autodefi-

nisca “comunità”, ma che le interazioni e le azioni che in essa si producono generino conoscenze e informazioni e diano risultati: che ciò avvenga intenzionalmente o no, quasi non conta.

Le esperienze più interessanti di comunità sono quelle in cui, i cittadini si sono costruiti i propri meccanismi, il proprio gruppo, la propria *lobby*, la propria struttura, i propri meccanismi di comunicazione. Queste comunità appaiono spesso molto aperte, lasciano intravedere la possibilità di misurarsi con temi più grandi all’interno di una visione complessiva. C’è di più: molte di queste comunità si trasformano – in forma più o meno consapevole – in comunità di apprendimento, costruiscono spazi di gioco e di lavoro cooperativo, mettono in gioco competenze diverse e si articolano su obiettivi diversi: organizzare la difesa dei propri diritti, scambiare informazioni e notizie, sviluppare attività di mercato in settori profit e non profit, organizzare e inventare l’uso del tempo libero, costruire nuovi software aperti.

4.9. Tre parole sul relativismo e i conflitti: la democrazia è comunque meglio!

C’è un altro risvolto interessante ed è il carattere non assoluto del potere democratico, il fatto che occorre in qualche modo porre freno a quella che è stata chiamata «dittatura della maggioranza»⁵³: una cosa che il potere democratico non può fare è esercitarsi sulle fondamenta stesse del suo potere: dal punto di vista costituzionale, non può modificare il diritto delle minoranze di esprimersi e inoltre non può escludere il diritto all’*exit*⁵⁴, deve dare a chi non vuole partecipare la possibilità di farlo, deve consentire a chi si pone in un atteggiamento di rifiuto del meccanismo sociale di tenersi fuori.

Uno Stato non etico non solo tollera che ci sia un’opposizione che vuole cambiare le cose, ma tollera anche qualcuno che ritenga che questo stato di cose sia assolutamente estraneo al suo modo di pensare. E infatti è molto più facile riuscire ad accettare alcune minoranze integrate di quanto non sia facile accettare quelle minoranze cui di integrarsi, o di stare dentro il rapporto delle relazioni sociali, non frega assolutamente niente: non a caso nella gerarchia degli odi sociali ed etnici cambiano (a detta dei sondaggi) i vari gruppi etnici o sociali o religiosi, ma gli zingari sono sempre i peggiori, i più odiati, coloro i quali esprimono in modi tutt’altro che piacevoli una estraneità.

Dal punto di vista delle istituzioni, la partecipazione si definisce, oserei dire, ed esiste solo se siamo in grado di dare a tutte le espressioni di volontà, di interessi, di protesta, di rifiuto, la possibilità di rapportarsi ai meccanismi istituzionali democratici che, ripeto, hanno come caratteristica ultima il fatto che, ciascuno alla fine del processo conta come un altro.

E non sto dicendo che il processo non è importante, non sto dicendo che quel processo non modifica il modo attraverso cui le persone scelgono e il tipo di scelta che fanno, anzi credo molto nel processo; ma se il processo non si accompagna – questa è la mia opinione – alla possibilità di farsi istituzione, alla possibilità di consolidare in norme queste cose, credo che non fecondi la democrazia.

La seconda considerazione riguarda il “conflitto”.

Spesso si parla del conflitto come ricchezza, e in molti sensi è vero; non c'è dubbio che senza contraddizione non c'è vita, e non c'è dubbio che il conflitto è il grande motore delle trasformazioni. Ma possiamo fare qualche distinzione? Tutti i conflitti sono dello stesso tipo? Certo, lo sappiamo, ci sono quelli irriducibili e quelli riducibili. Leibniz a suo tempo pensava (forse non lo pensava proprio così, ma, insomma, ha detto una cosa di questo tipo): «Beh, se a un certo punto tutti potessimo metterci seduti intorno a un tavolo ed esporre razionalmente tutte le nostre opinioni, alla fine ci mettiamo tutti lì: io dico cosa penso, tu dici cosa pensi e alla fine facciamo una bella cosa che è calcolare, *calculamus*, e alla fine troviamo l'assetto migliore possibile»⁵⁵. Leibniz era quello del migliore dei mondi possibili, quindi poteva ragionevolmente sostenere una tesi di questo genere. Tra l'altro questa questione del migliore dei mondi ha un suo fascino, specie se sottolineiamo l'aggettivo “possibile” (cosa che Leibniz non faceva) nel senso di “da realizzare”, “da conquistare”, da “costruire”: non si dice infatti che un altro mondo è possibile? Perché se fosse impossibile...

Comunque esistono dei conflitti dovuti alle incomprensioni; qualche volta un conflitto si può risolvere semplicemente stabilendo delle regole. Se si stabilisce che si guida a destra, invece di zigzagare, o che ciascuno può guidare dove vuole, dopo un po' questo, in quasi tutte le situazioni in cui è applicabile (e se si è molto bravi si riesce ad applicarlo in molte situazioni), elimina il conflitto sulla mano da tenere. E con quel conflitto un bel po' di incidenti (ma non tutti).

Ma di conflitti ce ne sono tanti altri: componibili, componibili all'inizio, componibili perché qualcuno parla e dice, o componibili perché i rapporti di forza si sciogliono o modificano la situazione in cui il conflitto si esercita. Quindi ci sono i conflitti componibili, componibili per loro natura o componibili attraverso un processo, ma ci sono anche quelli irriducibili, quelli irriducibili solo storicamente, temporaneamente (ma insomma, se sono irriducibili per i prossimi vent'anni, per un amministratore sono irriducibili *tout court*).

I conflitti esprimono sicuramente un momento alto della democrazia, nei conflitti reali non serve un facilitatore, come non serve un calcolatore, ma – prima o poi – occorre una soluzione, che sarà provvisoria, instabile, ma ne costituirà l'esito.

Ho sempre in mente quella straordinaria distinzione tra *modalità di conflitto* che un sociologo americano⁵⁶ ha fatto tanti anni fa (quasi cinquant'anni fa) a seconda di qual è l'obiettivo e tra le modalità di conflitto ce ne è una, anzi ce ne sono due che sono modalità di conflitto irriducibili e che qualche problema ce lo pongono se provate a pensare al mondo in cui viviamo.

Una è quella modalità che lui chiama *fight* (lotta), il cui obiettivo è quello di *nuocere all'avversario*, di fargli del male.

L'altra modalità, che sembra apparentemente sul versante opposto, è quella che lui chiama *debate* (discussione), che ha come obiettivo quello di *convincere l'avversario*.

Entrambe queste modalità di conflitto hanno una cosa in comune: entrambe vogliono la *scomparsa dell'avversario*, l'una perché l'avversario viene ucciso, eliminato, messo in condizione di non esprimersi; l'altra perché viene convinto, quindi viene reso uguale a noi (con la discussione io ti convinco che alla fine se tu la pensi come me, non sei più un mio avversario). Queste modalità di conflitto – che non sono estranee alla pratica della nostra vita sociale – sono intrecciate fra di loro e si evolvono.

Non credo che i conflitti della ex Jugoslavia, per esempio, siano tutti riconducibili a una logica di conflitto irriducibile legato solo alla sfera degli interessi.

Allora, quando parliamo di conflitti, vedo i conflitti di interesse e so che alcuni di questi sono conflitti in qualche modo irriducibili, ma forse i conflitti di interesse sono in qualche misura più gestibili di altri, specie se si riesce a renderli espliciti. Nel caso dei conflitti di interesse la buona norma è quella di consentire la trasparenza di questi conflitti e l'emergere degli interessi, cercare di capire quali sono.

Perché voi avete un bel dire, abbiamo un bel dire che vorremmo avere tanti studenti a Gorizia, Modena, ne vorremmo tanti ad Alghero, però se non si affronta il problema della rendita immobiliare in queste città, beh meglio tenerli fuori gli studenti, socialmente provocheranno solo danni. Infatti, avere tanti studenti significa in primo luogo favorire i cacciatori di rendita, che hanno una caratteristica ben definita che non riguarda solo i grandi immobiliari, come ad esempio la Gabetti, ma anche i pensionati che hanno avuto in eredità due appartamentoini e sono in grado, con la presenza degli studenti, di trarre dall'affitto in nero degli appartamentoini di Bologna un reddito consistente che consente loro di sopravvivere. Se le cose stanno così, in quel momento è l'intero corpo sociale che viene attraversato da questa contraddizione. I percettori di rendita sono i ricchi speculatori certo, ma sono anche i modesti proprietari di casa.

L'esplicitazione del conflitto e la sua trasformazione da conflitto latente, da conflitto inespresso in conflitto espresso, in quello che Rapaport chiamava *game*, è sicuramente un passo in avanti. Non è facile, ma in molti conflitti di interesse è possibile.

Ma gli altri conflitti? Quelli che hanno la loro radice non solo negli interessi ma che si rafforzano e si estendono sulla base delle componenti diverse della sfera umana (etniche, psicologiche, religiose)? Beh, anche questo probabilmente è un tema che dobbiamo prendere in considerazione.

Credo che una delle conquiste, una grande, ambigua conquista di decenni di lotta di classe è sicuramente quella di aver trasformato (e solo nel primo mondo, e a che prezzo!) lo scontro fra oppressori e oppressi da *fight*, lotta per l'annientamento dell'avversario, a *game*, gioco regolato per superare l'avversario, grande e ambigua conquista.

Grande conquista perché ha imposto a un avversario senza scrupoli un terreno controllato di scontro, estendendo a tutti, ricchi e poveri, uomini e donne, i diritti (anche solo formali) di cittadinanza.

Conquista ambigua perché spesso arbitro, pubblico e regolamenti erano tutti maneggiati e manipolabili da uno dei contendenti il quale *sempre*, se e quando anche a queste condizioni temeva di perdere la partita, era disponibile a rovesciare il tavolo.

Inoltre – come è noto dal famoso gioco del dollaro all’asta⁵⁷ – ci sono anche giochi che sono (o appaiono) veri e regolari *games*, in cui uno dei giocatori vince sempre e comunque.

Una lotta durissima ha conquistato la legittimazione del conflitto. Quando si parla del compromesso keynesiano o delle grandi conquiste della socialdemocrazia nordica del secondo dopoguerra, non va dimenticato a che prezzo il movimento operaio ha conquistato democrazie e diritti, come non va dimenticato che molte di queste conquiste le ha pagate l’“altro” mondo, il terzo e il quarto, anche se adesso che lo “Stato sociale” sta scomparendo, non è che il prezzo che pagano quei mondi sia minore. Se l’avessimo dimenticato, quello che in quelle bandiere era scritto era «Proletari di tutto il mondo unitevi!».

Nel momento in cui faccio queste riflessioni, mentre propongo queste questioni, non voglio dire che le piccole esperienze, le attività concrete, il riformismo quotidiano, il progetto locale non siano importanti. Sono assolutamente convinto che le piccole cose, i piccoli cambiamenti siano fondamentali per costruire il clima sociale dentro cui si innesca la fraternità, oltre che l’eguaglianza e la libertà. Ma vorrei semplicemente che ci rendessimo conto che tutto questo avviene in un contesto più ampio; e rendersi conto che avviene in un contesto più ampio vuol dire tutto il contrario di restare con le mani in mano, vuol dire operare e agire anche qui e ora, ma comprendendo quali sono i limiti e i contesti dentro cui questo avviene. Le democrazie nordiche alla prova dell’immigrazione (ovvero di una delle conseguenze della globalizzazione capitalistica) scricchiolano sinistramente: il riformismo locale della Danimarca è il più bello e colto del *welfare* e, tuttavia partorisce xenofobie e razzismo (ma anche raccolta differenziata, asili nido e trasporti pubblici).

Bisogna pensare e agire sia localmente che globalmente.

Note

1. Cfr. <http://hdr.undp.org/>
2. C. W. Cobb, J. B. Cobb, *The Green National Product: A Proposed Index of Sustainable Economic Welfare*, University Press of America, Lanham 1994.
3. M. Wackernagel, W. E. Rees, *Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth*, New Society Publishers, Gabriola Island (BC) 1996 (trad. it. R. Brambilla, *L’impronta ecologica*, Ambiente, Milano 2000).
4. Che la confusione regni sotto il cielo della terminologia è noto da molto tempo; di recente – anche per un infelice esito elettorale – la parola *progresso* aveva ricevuto qualche anatema, mentre per Pasolini si doveva volere il *progresso* (di sinistra), ma non lo *sviluppo* (di destra).
5. S. Latouche, *Giustizia senza limiti. La sfida dell’etica in una economia mondializzata*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 78.
6. S. Latouche, *La megamacchina*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.
7. A. Pedna, *Le utopie urbanistiche di Isaac Asimov*, UNICOPLI, Milano 2000.
8. J. Diamond, *Collasso. Come le civiltà scelgono di morire o di vivere*, Einaudi, Torino 2005.

9. Dawkins così definisce «l'unità di informazione» attraverso cui si trasmette quel particolare «patrimonio della specie» che è la cultura; la trasmissione di competenze, conoscenze e abilità attraverso i *memi* permette alla specie umana una sorta di «ereditarietà dei caratteri acquisiti» che accelera e rende «diversa» la sua evoluzione (R. Dawkins, *L'orologio cieco*, Mondadori, Milano 2003).

10. Cfr., per capirlo, il bel testo di P. Bevilacqua, *Venezia e la acque. Una metafora planetaria*, Donzelli, Roma 1995.

11. «There is no such thing as *society*: there are individual men and women, and there are families» (M. Thatcher in Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000).

12. Diamond, *Collasso*, cit.

13. I. Ekeland, *A caso*, Einaudi, Torino 1992.

14. Dispiace citarli, perché si tratta di ottime persone, ma i coniugi Myrdal (due premi Nobel, Gunnar per l'Economia e Alva per la Pace) furono autori di un progetto di sterilizzazione che, a loro avviso, si doveva applicare non solo nel caso di malati di mente o comunque di individui incapaci di intendere e di volere, ma che – sostenevano – era necessario per intervenire su tutta la massa di «sfaccendati», «asociali», «leggermente ritardati»; le illusioni scientiste e purificatrici dell'eugenetica non sono state solo di destra, ma il razzismo scientifico alla fine sì. Cfr. L. Dotti, *L'utopia eugenetica del welfare state svedese. Il programma socialdemocratico di sterilizzazione, aborto e castrazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2005. Forse è andata meglio ai «moderati» cattolici? A leggere F. Cassata, *Molti, sani e forti*, Bollati Boringhieri, Torino 2006, non si direbbe: la storia di Gedda è quasi esemplare. *En passant* il Gini dell'Indice di Gini è Corrado, statistico razzista, presidente dell'ISTAT dal 1941 al 1945 e dal 1949 al 1965.

15. Stobea, *Antologia palatina* 2, 31, 114, citato da D. Guedj, *Il teorema del pappagallo*, Longanesi, Milano 1945, p. 158.

16. M. Harris *Buono da mangiare. Enigmi del gusto e consuetudini alimentari*, Einaudi, Torino 1992.

17. «Ah, ça ira, ça ira, ça ira / Les aristocrates à la lanterne / Ah, ça ira, ça ira, ça ira / Les aristocrates on les pendra». *Ça ira* era un inno molto cantato dai borghesi francesi: anche se era l'inno ironico dei sanculotti, parole del soldato-cantastorie di strada Ladré, ispirato a un modo di dire di Benjamin Franklin, su una delle musiche preferite da Maria Antonietta, fu mantenuto dai termidoriani che ordinarono di cantarlo dopo ogni spettacolo, con grande piacere anche dei ricchi borghesi che continuavano a cantarlo anche usciti dal teatro. Il testo è particolarmente crudo, come mostrano un altro paio di versi: «Et quand on les aura tous pendus / on leur fichera la pelle au cul». Una splendida versione moderna di *Ça ira* è quella di Edith Piaf del 1953. Senza dimenticare che Carducci intitolò allo stesso modo la sua celebrazione lirica della Rivoluzione francese cinque anni *dopo* aver scritto l'ode *Alla Regina d'Italia*.

18. J. Forrester, *Comportamento controintuitivo dei sistemi sociali*, in AA.VV., *Verso un equilibrio globale*, Mondadori, Milano 1974.

19. Per *défroqué* si intende lo *spretato*, colui che getta la tonaca; *défroque* è l'abito smesso.

20. L. Del Boca, *Maledetti Savoia*, PIEMME, Milano 2001.

21. E neppure il fatto che lo splendido bosco di Buchenwald sia a pochi chilometri in linea d'aria dallo splendido giardino di Goethe a Weimar, e che sia Goethe con la sua poesia all'albero di ginko biloba che Hitler con il suo *Mein Kampf* siano realmente entrambi tedeschi.

22. C. Sagan, *Miliardi e miliardi. Riflessioni di fine millennio sulla terra e i suoi inquinanti*, Baldini & Castoldi, Milano 1998.

23. J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie*, Einaudi, Torino 1997, p. 326.

24. L. F. Céline, *Viaggio al termine della notte*, Corbaccio, Milano 2005, p. 124.

25. Z. Kmietowicz, *Tabacco Company Claims that Smokers Help the Economy*, in "British Medical Journal", 32, 2001, p. 126.

26. S. Žizek, *Il mattino dopo la rivoluzione*, in "il manifesto", 29 luglio 2005.

27. I. Asimov, *Abissi d'acciaio. Il sole nudo. I robot e l'impero*, Mondadori, Milano 1989.

28. B. Constant, *La libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*, Einaudi, Torino 2001.

29. I. Berlin, *Due concetti di libertà*, Feltrinelli, Milano 2000.
30. L. Canfora, *La retorica della democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2005.
31. J. Habermas, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Roma-Bari 2005.
32. Tucidide, *Il dialogo dei Meli e degli Ateniesi*, Apogeo, Milano 2004.
33. L. Canfora *Prima lezione di storia greca*, Laterza, Roma-Bari 2000.
34. M. Calamai, A. Garzia, J. L. R. Zapatero, *Zapatero. Il socialismo dei cittadini*, Feltrinelli, Milano 2006.
35. A. Sen, *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, Mondadori, Milano 2004.
36. J. E. Stiglitz, *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino 2003.
37. C. Crouch, *Postdemocrazia*, Laterza, Roma-Bari 2003.
38. L'AMI (Accordo multilaterale sugli investimenti) o MAI (*Multilateral Agreement on Investments*) è un trattato che si proponeva di abolire ogni vincolo all'azione delle multinazionali. Questo prevedeva un tribunale che consentiva alle imprese di citare in giudizio quei governi la cui legislazione fosse reputata troppo stretta o, comunque, di ostacolo alla propria libertà di profitto (cfr. <http://www.monde-diplomatique.fr/md/dossiers/ami>).
39. Cfr. http://fr.wikipedia.org/wiki/Directive_Bolkestein
40. L'incendio cui faccio riferimento è avvenuto il 26 agosto 2005 in Boulevard Vincent Auriol; ve ne era stato un altro il 15 aprile vicino all'Opéra, ve ne è stato ancora un altro il 29 agosto nel Marais, tutte zone centrali di Parigi; ve ne è poi stato un altro il 3 settembre, in una zona di periferia, Hay-les-Roses, in cui il fuoco è stato appiccato da due ragazze.
41. Sarà anche vero, come nota acutamente R. Camagni (*Una legge senza principi, inadeguata alle esigenze di un paese moderno*, in M. C. Gibelli (a cura di), *La controriforma urbanistica*, Alinea, Firenze 2006), che va contestata la pretesa degli urbanisti di "combattere" o "ridurre" la rendita fondiaria, ma se sono il capitale finanziario, le attese speculative e la massimizzazione privata della rendita a determinare le politiche pubbliche, spazio per democrazia e partecipazione non ce n'è.
42. Non è facile inoltre definire chi sono gli aventi titolo, ovvero i portatori di diritti; ogni comunità – come vedremo – definisce un confine e decide chi sta dentro e chi sta fuori.
43. Non voglio negare che si possa giungere a decidere senza voto, per consenso dopo una discussione approfondita; cfr. l'interessante dibattito sulla *democrazia deliberativa*, in M. Ricciardi, *Democrazia deliberativa: cosa è*, in "Iride", 2, 2005, pp. 449-52; o sull'esperienza della *palabre* africana: J.-G. Bidima, *La palabre, une juridiction de la parole*, Michalon, Paris 1998.
44. *Potere nelle città*, intervista a S. Sassen di G. Naletto, in "Carta", 43, ottobre 2004.
45. Cfr. M. I. Finley, *La democrazia degli antichi e dei moderni*, Laterza, Roma-Bari 1973; G. Glotz, *La città greca*, Einaudi, Torino 1973.
46. R. A. Dahl, *Sulla democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2000.
47. Tucidide, *Epitafio di Pericle per i caduti del primo anno di guerra*, in Id., *La guerra del Peloponneso*, Marsilio, Venezia 2000.
48. Canfora, *Prima lezione di storia greca*, cit.
49. Tacito, *La Germania. La vita di Agricola. Dialogo sull'eloquenza*, Zanichelli, Bologna 1983.
50. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000; Id., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001; M. Wieworka, *La differenza culturale*, Laterza, Roma-Bari 2002; C. Taylor, *Le radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993; J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano 1998.
51. J. Estefania, *Quei fiori velenosi nel popolo di Seattle*, in "la Repubblica", 11 luglio 2001.
52. Una bellissima canzone di Giorgio Gaber si intitola *Io non mi sento italiano*: «Mi scusi Presidente / ma forse noi italiani / per gli altri siamo solo / spaghetti e mandolini. / Allora qui mi incazzo / son fiero e me ne vanto / gli sbatto sulla faccia / cos'è il Rinascimento. // Io non mi sento italiano / ma per fortuna o purtroppo lo sono». Come quasi sempre il Signor G ha ragione, anche se è scomodo.
53. A. de Tocqueville, *La democrazia in America*, Rizzoli, Milano 1999.
54. A. O. Hirschman, *Lealtà, defezione, protesta*, Bompiani, Milano 2002.

55. «Quando sorgeranno controversie tra due filosofi, non sarà più necessaria una discussione. Sarà sufficiente infatti che prendano in mano le penne, si siedano di fronte agli abachi e si dicano l'un l'altro: *calculemus!*» [«Quando orientur controversiae, non magis disputatione opus erit inter duos philosophos, quam inter duos Computistas. Sufficiet enim calamos in manus sumere sedereque ad abacos, et sibi mutuo (accito si placet amico) dicere: *calculemus!*»]

56. A. Rapaport, *Fights, Games and Debates*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1960.

57. W. Poundstone, *Prisoner's Dilemma*, Anchor Books, Doubleday (NY) 1993.

La colonizzazione in una prospettiva storica mondiale

di *Tayeb Chenntouf**

La colonizzazione è sicuramente uno degli eventi che hanno maggiormente segnato la storia. Verso il 1760 gli imperi coloniali europei coprivano il 18% della superficie terrestre con il 3% della popolazione mondiale fino ad arrivare nel 1914, quando il fenomeno era all'apice, a coprire il 39% del pianeta con il 31% della popolazione mondiale.

Benché scomparsa, con l'eccezione di alcuni casi sporadici, la colonizzazione continua a influire pesantemente sui paesi diventati indipendenti e sulle relazioni internazionali. Il passato coloniale solleva ancora dibattiti politici nelle ex colonie e nelle metropoli, e anche fra di loro, come dimostra la legge francese del 23 febbraio 2005.

Nell'ambito della ricerca la colonizzazione è stata in passato oggetto di abbondante letteratura e, dopo una breve parentesi, sta conoscendo una rinascita attraverso il moltiplicarsi di tesi, seminari, opere e articoli. Nascono nuovi quesiti, vengono definiti nuovi oggetti e si sperimentano nuovi approcci.

Questo rinnovamento non trova sempre un riscontro concreto nell'insegnamento della vicenda coloniale. Come insegnare la colonizzazione nei nostri paesi? Quali programmi, quali libri di testo e che tipo di formazione bisogna garantire ai professori?

La valutazione dei programmi e dei libri di testo maghrebini e francesi evidenzia che la colonizzazione viene insegnata in un'ottica prettamente nazionale, mentre una visione storica mondiale spiegherebbe molto meglio la complessità del fenomeno, con evidenti ripercussioni didattiche sulla cronologia, i concetti, la terminologia, i contenuti e i documenti utilizzabili in classe, rendendo di fatto possibile la preparazione dei corsi d'insegnamento.

I

L'insegnamento della colonizzazione secondo ottiche nazionali

Fin dall'istituzionalizzazione della storia, risalente alla fine del XIX secolo, l'insegnamento della materia è dominato da un'unica finalità: *costruire la nazione e rafforzare la coscienza nazionale*.

* Università di Orano (Algeria).

Dopo oltre un secolo, l'istruzione ufficiale e i programmi maghrebini riconfermano la finalità assegnata alla disciplina e rappresentata dal ruolo di E. Lavisse.

In Francia, il periodo dell'esaltazione della colonizzazione e dell'impero è seguito dall'occultamento della decolonizzazione e della guerra d'Algeria. I programmi e i libri di testo vengono sottoposti a numerosi studi critici nella Francia stessa, ma le realtà didattiche sono poco conosciute.

Lo studio della colonizzazione viene introdotto nella classe *terminale* (ultimo anno delle superiori)¹ con la circolare V. Duruy del 1865 che inserisce il Secondo Impero nel programma. Viene affrontata, in parte, nella classe *1^{ere}* e, dal 1902, anche nella *3^e*. Scompare dall'insegnamento delle medie inferiori dal 1923 al 1946 e, successivamente, dal 1957 al 1962 e attualmente fa parte dei programmi delle classi *4^e* e *1^{ere}*. L'insegnamento della materia segue il modello inaugurato dalla scuola della Terza Repubblica, basato su un punto di vista puramente nazionale degli eventi che lega un secolo di storia alla colonizzazione. La storia della colonizzazione e dell'Oltremare, che ha un ruolo marginale nelle università e nella ricerca, è invece maggiormente presente nell'insegnamento, dove l'idea d'impero viene ricollegata alla missione civilizzatrice attribuita alla colonizzazione e alla *grandeur* della nazione.

Nel 1938 i programmi scolastici ne ricordano la funzione chiedendo agli insegnanti di «dedicare la dovuta attenzione alla Francia d'Oltremare alla quale non è stata data forse, sino ad ora, la giusta collocazione nei programmi»².

Dalla lettura dei testi di storia emergono numerose lacune, mentre l'insegnamento della colonizzazione si riduce a semplice informazione. Il bilancio della colonizzazione manca da tutti i libri di testo. Le informazioni sono scollegate e spesso indirette, con un bilancio della colonizzazione francese che appare positivo soprattutto per la colonia e solo in minima parte anche per la potenza coloniale³.

Secondo gli insegnanti, i libri di testo affrontano la colonizzazione in modo troppo discontinuo, visto che compare nei programmi scolastici solo nelle classi *4^e* e *1^{ere}* del *collège* (scuola media inferiore) criticando anche il silenzio sui metodi di conquista coloniale (guerre e violenze di ogni tipo) e sul sistema coloniale stesso (ineguaglianza e autoritarismo amministrativo e politico).

Nel 2001, M. T. Maschino ha condotto un'inchiesta presso alcuni insegnanti sullo svolgimento dei corsi dedicati alla colonizzazione. «Non si insiste abbastanza» riconosce un maestro elementare «sugli aspetti negativi della colonizzazione». Nelle classi *4^e* (medie inferiori) «agli alunni che affrontano la divisione del mondo non si dice nulla sui metodi impiegati (estorsioni e saccheggi). Non vengono presi in considerazione né il sistema coloniale, né le resistenze che lo stesso ha suscitato». C'è un vuoto enorme, ammette un'insegnante, «tra l'instaurazione del sistema imperialista e la contestazione dello stesso».

La decolonizzazione compare nei programmi dell'ultimo anno delle superiori, entrati in vigore nel 1962, che prevedono lo studio del mondo contemporaneo dalla nascita dello stesso (dal 1914 ai giorni nostri) e delle civiltà del mondo contemporaneo fra le quali quella musulmana. Entra nelle scuole medie dal

1971 e, negli anni Ottanta, viene affrontata in 4^e, 3^e, 2^e e *terminale*. Nell'ultimo anno delle superiori, la decolonizzazione dell'Algeria viene suddivisa in tre sezioni: la decolonizzazione e le relazioni internazionali, la Quarta Repubblica e la Quinta Repubblica. L'approccio privilegia la storia interna francese, mentre la decolonizzazione diventa una semplice appendice.

Teoricamente la guerra d'Algeria può essere studiata nei licei fin dagli anni Sessanta, prima ancora che finisca, ma viene inserita nella parte di programma che tratta la nascita del mondo contemporaneo (dal 1914 ai giorni nostri) e, a partire dal 1962, in quella relativa alle relazioni internazionali. Attualmente, tutti gli studenti del ciclo secondario incontrano la guerra d'Algeria in classe 3^e e in *terminale* (medie e ultimo anno delle superiori) nell'ambito della storia della Francia dal 1945 e della decolonizzazione. L'espressione "guerra d'Algeria" appare nei libri di testo solo nel 1971 e si dovranno aspettare i testi del 1983 perché venga trattata in modo sistematico insieme alle altre guerre coloniali.

Ancora oggi, nel 2005, è oggetto di dibattiti accesi franco-francesi, algero-algerini e franco-algerini. L'insegnamento in Francia solleva problemi tuttora irrisolti di cronologia, terminologia e di eccessiva dispersione. Da un'indagine svolta dall'Università di Parigi, a otto giovani francesi di età compresa fra i 17 e i 30 anni è stato chiesto come recepiscano la guerra d'Algeria. Dall'indagine emerge che il 69% dei giovani interrogati afferma di avere sentito parlare della guerra d'Algeria prima dalla televisione e poi dai professori; l'80,5% di questi ritiene che non si è parlato a sufficienza della guerra d'Algeria a scuola⁴.

Nei paesi del Maghreb, fin dalle indipendenze politiche, le finalità dell'insegnamento della storia si iscrivono anche in un'ottica nazionale. Si tratta di costruire identità nazionali, di rafforzare la coesione nazionale e sociale. Le riforme in corso non modificano qualitativamente tali finalità⁵. Paradossalmente, sono maggiormente imperniate sulle identità nazionali. I nuovi programmi e libri di testo mettono l'accento sulla resistenza all'occupazione coloniale e sulle lotte per l'indipendenza ma, rispetto ai due paesi limitrofi, in Algeria la guerra d'indipendenza occupa un posto determinante.

In Marocco vengono pubblicati nel 2003 due testi secondo i nuovi programmi per le classi dell'ottavo e nono anno della scuola fondamentale.

Il primo viene diviso in due parti di cui la prima, relativa all'Europa dal XVII al XIX secolo, tratta gli sviluppi economici (la rivoluzione industriale), le due rivoluzioni americana e francese e l'imperialismo europeo nel XIX secolo.

La seconda parte, pari a sedici lezioni complessivamente, tratta il mondo musulmano di fronte alle offensive europee dal XVII al XIX secolo: l'Impero ottomano (due corsi), l'Algeria, la Tunisia e la Libia (una lezione ciascuno), l'Africa prima e dopo la conquista coloniale (due lezioni). Il resto, corrispondente a nove lezioni, riprende la storia del Marocco, dagli inizi della dinastia alauita al protettorato francese, passando dagli interventi e dalla penetrazione europea nel XIX secolo.

Il libro di testo del nono anno viene diviso in due parti: la prima riporta gli eventi mondiali, Prima guerra mondiale, Rivoluzione russa, crisi economica mondiale e Seconda guerra mondiale. La seconda parte è dedicata completamente ai

movimenti di liberazione nel mondo: Medio Oriente (tre lezioni), Maghreb (nove lezioni di cui sei sul Marocco), Africa (una lezione) e Asia (una lezione).

Il testo termina con due quesiti sulle mutazioni mondiali dopo il 1945: i cambiamenti internazionali, lo sviluppo scientifico e tecnologico, le relative conseguenze.

In Tunisia le riforme hanno interessato principalmente il periodo contemporaneo, modificando sensibilmente l'approccio al nazionalismo tunisino, ai suoi protagonisti e alla posizione di H. Bourguiba con l'introduzione di una cesura nella presentazione delle reazioni locali al protettorato francese. I movimenti di resistenza che mancavano dai libri di testo della precedente generazione sono invece presenti nei nuovi testi nei quali si sottolineano le reazioni alla conquista coloniale e vengono inserite per la prima volta nei programmi. Il libro di testo del quarto anno della scuola elementare analizza il ruolo dei fautori della resistenza, come Hassan bin Abd Aziz e Ali al Sid. Il libro di testo del settimo anno precisa che «i colonizzatori francesi hanno immaginato che l'occupazione del paese sarebbe stata una passeggiata di breve durata. Gli abitanti hanno tenuto loro testa con tutte le loro forze, ma con mezzi limitati. I colonizzatori sono riusciti a dominare completamente la Tunisia solo dopo lunghi anni»⁶.

1.1. I programmi e i libri di testo prodotti in Algeria

La struttura qualitativa dei programmi e dei libri di testo non è affatto diversa in Algeria, fatta eccezione per la guerra d'indipendenza (1954-62) che occupa un posto determinante.

Nella scuola elementare, l'insegnamento della disciplina tratta esclusivamente la resistenza alla colonizzazione e la guerra d'indipendenza, con programmi che specificano gli obiettivi prefissati. Durante il quarto e il quinto anno, si deve dare all'alunno una prima cultura affinché sappia utilizzare gli archivi, collocare gli eventi, analizzarli e trarre conclusioni logiche. Successivamente, bisogna formare l'alunno al rispetto della storia e sollecitarlo alla ricerca sulla storia dell'Algeria mettendo a sua disposizione documenti che celebrano il popolo algerino e la lotta combattuta contro la colonizzazione⁷. Infine, bisogna formare generazioni che difendano gli antenati e credano negli obiettivi della rivoluzione algerina per costruire una società nuova⁸.

Gli obiettivi specifici di ogni anno sono ancora più eloquenti. Durante il quinto anno, gli alunni devono avere una buona conoscenza del Fronte di liberazione nazionale e dell'Esercito di liberazione nazionale, oltre che delle basi popolari, devono avere un'immagine chiara e dignitosa della rivoluzione algerina mettendo in risalto la lotta del popolo algerino, rispettare i *chouhadas*, martiri della guerra d'indipendenza e prenderli come modello, rafforzare il sentimento nazionale e i risultati acquisiti con la lotta del popolo algerino. Nel sesto anno, gli alunni devono conoscere le condizioni del popolo algerino e la posizione dell'Algeria nel mondo, la politica coloniale e le pratiche oppressive della colonizzazione, avere un'immagine chiara e positiva della lotta del popolo algerino e conoscere gli eroi della rivoluzione algerina.

I libri di testo cercano di tradurre questi obiettivi dal punto di vista pedagogico. Lo studente algerino entra in contatto con la storia fin dal quinto anno della scuola fondamentale. Dopo tre capitoli introduttivi dedicati alle nozioni temporali, documentali e storiche, tutto il libro è dedicato alla guerra d'indipendenza. Nel sesto anno la colonizzazione e le resistenze vengono affrontate per tutto l'anno. Il nuovo libro presenta la situazione dell'Algeria prima della colonizzazione, le cause e i metodi della conquista coloniale, la resistenza all'occupazione (battaglia di Costantina, emiro Abd al Kader), i metodi del colonialismo (popolamento, sfruttamento delle ricchezze e attacchi alla persona), le lotte contro il colonialismo francese (insurrezioni fino al 1881 e lotte politiche fino all'inizio della rivoluzione del novembre 1954). I programmi e i libri di testo dei cicli medio e secondario dedicano anche ampio spazio alla colonizzazione e alla guerra d'indipendenza con titoli quasi identici a quelli del quinto e quarto anno. La lotta armata, che occupa un posto relativamente modesto nei programmi e nei libri di testo tunisini e marocchini, è alla base dell'identità nazionale in Algeria.

2

La colonizzazione in una prospettiva storica mondiale

La crisi degli Stati postcoloniali nel decennio dal 1980 al 1990, la mondializzazione e gli attentati dell'11 settembre 2001 negli Stati Uniti rilanciano in un nuovo contesto i dibattiti sulla colonizzazione e, più ampiamente, sui rapporti tra l'Occidente e l'Oriente. La legge francese del 23 febbraio 2005 provoca acce polemiche in Francia e in Algeria. Il bilancio coloniale è nuovamente al centro dei dibattiti. Gli uomini politici, i media e gli storici cercano di rivalutarlo. Passano invece sotto silenzio le conseguenze indelebili e profonde della colonizzazione nei rapporti dei colonizzati con la modernità.

I vantaggi e gli inconvenienti della colonizzazione sono infatti discussi fin dalla fine del XVIII secolo. I liberali, inizialmente in Inghilterra e successivamente in Francia, erano ostili. Al centro dei dibattiti nel XIX secolo, la colonizzazione passa in secondo piano e riemerge dopo la Seconda guerra mondiale.

Fino al 2005 non investono il grande pubblico. La pubblicazione da parte di R. Cartier di una serie di articoli su "Paris-Match"⁹ diventa una dottrina, il cartierismo. Si privilegia il dipartimento della Corrèze rispetto allo Zambesi. Per J. P. Chevènement, si devono considerare gli aspetti positivi della colonizzazione e «in primo luogo la scuola che apporta ai popoli colonizzati, con le armi della Repubblica, le armi intellettuali della loro liberazione». J.-P. Cot dichiara nel 1984: «Non credo che la colonizzazione abbia dei demeriti». A. Adler si presenta come un ardente difensore della colonizzazione quando scrive: «Sarebbe semplice e giusto ricordare anche la grandezza dell'impresa [...] aspetti che il mondo anglosassone non può capire [...]. Dal punto di vista africano, abbiamo amato la Francia per quello che ha di meglio: i missionari [...], gli ufficiali delle truppe coloniali [...], i medici che hanno inventato un secolo fa l'azione umanitaria». La stessa *Encyclopédie d'Afrique du Nord*, che dispone di un sito Internet, riporta i contributi della colonizzazione: scuola, sanità, strade, ferrovia, infrastrutture portuali.

La colonizzazione, ritenuta quindi costosa e non redditizia per le metropoli, non sarebbe perciò responsabile del sottosviluppo dei paesi colonizzati. P. Bairoch tira un bilancio del colonialismo per considerare che gli scambi con le colonie sono marginali nella crescita economica e nello sviluppo dell'Europa. In Francia, J. Marseille arriva alla conclusione che per certi finanziari, dirigenti di aziende e alti funzionari, le necessità di modernizzazione dell'economia francese erano incompatibili con gli oneri dovuti al mantenimento dell'impero coloniale e che le risorse disponibili dovevano ritornare nella metropoli¹⁰. D. Lefeuvre sviluppa un punto di vista abbastanza vicino per il caso limitato dell'Algeria¹¹.

L'adozione da parte del parlamento francese della legge del 23 febbraio 2005, che ha provocato reazioni immediate in Francia, e qualche tempo dopo anche in Algeria, sembra concludere il dibattito e stabilire che la colonizzazione è stata positiva.

La legge chiede che «la Nazione sia riconoscente agli uomini e alle donne che hanno partecipato alla creazione della Francia» (art. 1) e raccomanda «che i programmi di ricerca universitari dedichino alla storia della Francia d'oltremare... il posto che merita» e che «i programmi scolastici riconoscano in particolare il ruolo positivo della presenza francese oltremare» (art. 4)¹².

La legge, se non dà vita a nessun dibattito politico particolare, suscita bensì la reazione degli storici, che intervengono soprattutto attraverso i media e la rete Internet con la creazione di numerosi siti. Nasce un'associazione per ricordare i metodi e i risultati della colonizzazione e riaffermare il principio della libertà nella ricerca e nell'insegnamento della storia¹³.

In Algeria la stampa considera in un primo tempo che i problemi sollevati dalla legge sono innanzitutto e soprattutto interni alla Francia. Prende una posizione neutrale di fronte ai dibattiti e nel riferire le reazioni ufficiali algerine. In occasione del cinquantesimo anniversario dell'8 maggio 1945, il presidente della Repubblica paragona le fornaci nelle quali furono bruciati molti algerini, nei pressi di Guelma, con i forni crematori nazisti. Il 7 giugno, a distanza di un mese, il Fronte di liberazione nazionale condanna la legge «con assoluta fermezza» perché giustifica «la barbarie coloniale cancellando tutti gli atti più odiosi». I parlamentari reagiscono a loro volta con un progetto di risoluzione che invita il Parlamento francese ad abrogare la legge. A. Bouteflika interviene nuovamente, da Tlemcen, per criticare «il negazionismo e il revisionismo», definendo la colonizzazione come «un crimine contro l'umanità» e una impresa di «decivilizzazione» dei colonizzati¹⁴.

Il dibattito va oltre i metodi e il bilancio coloniale, prendendo in esame anche il senso della colonizzazione. Che cosa rappresenta nella storia dei paesi colonizzati e nei loro rapporti con l'Europa? Nel contesto storico mondiale, rappresenta uno dei tre periodi più importanti della mondializzazione¹⁵. Volenti o nolenti, rappresenta la strada intrapresa dalla modernità storica, sotto la costrizione e la dominazione, nei paesi posti sotto la dominazione coloniale.

Il primo periodo importante si colloca all'inizio del XVI secolo, dopo i «viaggi delle scoperte» e l'espansione marittima europea. Per la prima volta, la navi-

gazione e lo scambio commerciale mettono in collegamento l'Europa, l'Asia, l'Africa e l'America sotto l'egida dell'Europa. Viene rappresentata dal commercio triangolare atlantico nel quale la tratta dei negri occupa un posto rilevante.

Il secondo periodo importante inizia negli anni 1870-1914. S. Berger ritiene che coincida con la nostra prima mondializzazione. Nella letteratura marxista, la divisione del mondo fra le potenze europee è una conseguenza dell'imperialismo. Questa seconda mondializzazione, rappresentata dal Congresso di Berlino del 1885, fa aumentare notevolmente il dominio coloniale, i collegamenti e gli scambi regionali e mondiali e prosegue oltre la Prima guerra mondiale con i mandati concessi dalla Società delle Nazioni alla Francia e all'Inghilterra soprattutto nel Vicino Oriente.

La "situazione coloniale" immediatamente definita da G. Balandier comprende i colonizzatori e i colonizzati, i contatti e gli scambi tra gli stessi, ma anche le tensioni e i conflitti da cui nasceranno i nazionalismi. Negli anni 1950-60, con le nozioni di acculturazione e cambiamento sociale¹⁶ si ritiene ambiziosamente di potere spiegare queste trasformazioni.

In realtà la storia dei colonizzati diventa la storia dei colonizzatori, e la storia dei colonizzatori quella dei colonizzati. La storia del Maghreb diventa quella della Francia e la storia della Francia quella del Maghreb. La colonizzazione fa parte integrante della storia francese. La costruzione dello Stato, della Repubblica, della Nazione sono inscindibili dalla colonizzazione, diventando parte attiva della modernità occidentale. La storia dell'Europa non può essere considerata avulsa dalla colonizzazione, perché diventerebbe, ancora una volta, etnocentrismo.

Nelle colonie, lo storico marocchino A. Laroui ha potuto constatare che, nel suo paese, il protettorato francese e il generale Lyautey realizzavano con successo le riforme che i sultani avevano tentato di applicare invano, alla fine del XIX secolo e all'inizio del secolo successivo¹⁷. K. Marx, a proposito della colonizzazione britannica in India, ne sottolinea la caratteristica ambivalente. Il suo approccio, che presenta la colonizzazione come un formidabile agente di cambiamento e trasformazione dell'India, è stato criticato o nel caso migliore sottaciuto.

I risvolti della colonizzazione sono comunque la tradizionalizzazione delle società colonizzate e la perversione dei rapporti rispetto alla modernità. La colonizzazione si è subito presentata come progresso della "civiltà" a discapito della "barbarie", ma è ben lungi dall'aver realizzato il programma. I limiti della colonizzazione sono geografici, sociali, culturali e politici. La colonizzazione delimita rapidamente un'area geografica utile separandola dal resto del territorio, con aree marittime, pianure agricole e regioni ricche di materie prime. Nel Maghreb, ad esempio, il Sahara incomincia a suscitare interesse solo dopo gli anni 1955-56 con lo sfruttamento degli idrocarburi. I limiti delle trasformazioni economiche e sociali vengono immediatamente evidenziati da studi sul sottosviluppo nel corso degli anni 1950-60. L'indagine svolta da P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, alla fine del periodo coloniale, fornisce un'idea precisa delle condizioni di vita e delle difficoltà nel formulare progetti per il futuro¹⁸.

La tradizionalizzazione è molto presente anche in ambito politico. La colonizzazione britannica si fonda su piccoli corpi di soldati, un gruppo limitato di amministratori e il distretto tradizionale che viene integrato nella gestione amministrativa dei territori. L'India ne è l'esempio perfetto. In Marocco, la politica della tradizionalizzazione viene sistematizzata dal generale Lyautey, la cui gestione del protettorato cerca di preservare il contesto tradizionale mantenendo le "gerarchie naturali", lo "scenario marocchino", trasformando però il paese in una specie di "California francese". Questa politica continua fino alla Seconda guerra mondiale.

È soprattutto nell'ambito culturale e del pensiero, difficilmente quantificabile, che la colonizzazione produce gli effetti più intensi e più duraturi, sfociando nella perversione dei rapporti dei colonizzati rispetto alla modernità.

L'illegittimità della colonizzazione, in quanto straniera, discredita pesantemente la modernità presso ampie fasce elitarie e popolari. Le testimonianze non mancano: le riforme appoggiate dai sultani marocchini Sidi Mohammed e Moulay Abd al Rahman sono considerate innovazioni biasimevoli (*bidâa*), contrarie allo spirito dell'Islam. Il cronista al Naciri traduce perfettamente la sensazione generale nell'*Istiqa*. Ritene che «l'adozione di modi stranieri non ha nessun vantaggio, mentre invece la tradizione e l'isolamento sarebbero l'unica soluzione per rafforzare il regno a fronte degli interventi stranieri».

In Algeria, la scolarizzazione e la medicina coloniale si scontrano con una profonda resistenza sino alla fine del XIX secolo¹⁹.

Nel XX secolo, le opere di F. Fanon²⁰ e di A. Memmi²¹, contemporanei della colonizzazione e della decolonizzazione, brulicano di dati precisi e concreti sull'entità dei danni provocati alla psicologia e ai comportamenti dei maghrebini. In Algeria, M. Lacheraf non smette di segnalare, attraverso numerosi studi, il ruolo della colonizzazione nelle carenze della lotta anticoloniale e del nazionalismo²².

Tuttora la cultura e il pensiero politico non hanno risolto completamente i nodi gordiani della modernità: ragione, libertà, divenire. Assimilata alla colonizzazione e all'estraneo, viene riusata proprio per questa duplice ragione. Il pensiero dissocia la modernità separandone gli aspetti tecnici e materiali più visibili e i fondamenti filosofici, come la concezione del mondo e l'azione sul mondo. «L'essenza della vicenda coloniale consiste senza dubbio nell'aver privato i colonizzati della loro storia».

3

L'insegnamento della vicenda coloniale

Quali sono le ripercussioni didattiche? Come insegnare la vicenda e l'evento coloniale? Come integrarli nei programmi e presentarli ai ragazzi e agli adolescenti? In una prospettiva storica mondiale, l'insegnamento della colonizzazione solleva almeno quattro problemi.

Il *primo problema* riguarda la cronologia con problematiche legate sia ai grandi cambiamenti storici che al periodo del XIX e XX secolo, senza dimenticare lo sfasamento esistente tra la ricerca e i programmi ufficiali.

Le opere e i seminari dedicati alla colonizzazione e alle colonie sono molteplici e alcuni risalgono all'antica Grecia e all'antica Roma. Il periodo medievale sarebbe anche quello della colonizzazione. Secondo M. Ferro, autore dell'*Histoire des colonisations*²³, la colonizzazione risale al XIII secolo e si conclude nel XX, ma gli storici preferiscono situarne gli inizi nel XVI secolo. La seconda opera di Ferro, intitolata *Le livre noir du colonialisme*, ha come sottotitolo *XVII-XXI siècle: de l'extermination à la repentance*²⁴.

I programmi e i libri di testo sono centrati esclusivamente sul XIX e XX secolo.

L'insegnamento della storia del Maghreb riprende, mettendola in discussione, la cronologia generale di origine europea. La storia continua ad essere ritagliata in periodi: antica, medievale, moderna e contemporanea. La cronologia relativa al periodo contemporaneo è ancora più discussa.

In Algeria il 1830, anno della conquista e degli inizi della colonizzazione francese, non è più ritenuto come una specie di punto zero della storia. La storia dell'Algeria si iscrive in trasformazioni di maggiore durata.

In Tunisia i nuovi programmi hanno subito una duplice inflessione. Il nazionalismo tunisino non nasce più negli anni Trenta, quale reazione al protettorato francese e grazie all'azione di H. Bourguiba, come ritenuto in precedenza, ma si iscrive nel riformismo del XIX secolo e quindi sarebbe precedente al protettorato stesso. Anche la cronologia privilegia i mutamenti interni invece di quelli esterni, iniziando quindi nel 1881, e non nel 1914 con la Prima guerra mondiale, come in precedenza. La storia della Tunisia è tenuta separata dalla storia mondiale. Quest'ultima è formata da due periodi: dal 1914 al 1945 e il dopoguerra della Seconda guerra mondiale. Il primo periodo si sostituisce ai tre periodi classici (dopoguerra della Prima guerra mondiale, crisi del partito dal 1930 al 1945 e dopoguerra della Seconda guerra mondiale) con uno schema che distingue quattro periodi: dal 1881 al 1914, dal 1914 al 1939, dal 1939 al 1956 e dal 1956 al 1964.

Il *secondo problema* fa riferimento ai concetti e alla terminologia impiegati, i cui contenuti e sensi variano notevolmente da un autore all'altro.

È soprattutto la molteplicità d'uso dei vocaboli "colonizzazione" e "colonia" che solleva le maggiori discussioni. Secondo M. Ferro, la colonizzazione non è tipica del mondo occidentale. Esisteva nel mondo arabo e ottomano, mentre la Russia e il Giappone realizzarono successivamente le loro espansioni territoriali²⁵. Infatti, l'origine della parola risale alla Repubblica Romana; individua un distaccamento di cittadini romani mandati a popolare un territorio disabitato o conquistato con le armi. Viene ripreso all'inizio del XVII secolo dagli inglesi e dai francesi per definire i loro nuovi possedimenti d'Oltremare. Gli inglesi fanno derivare dalla parola *colony* tutta una serie di termini prima ancora dell'uso in francese del verbo *coloniser* (1790) e delle parole *colonisation* (1770) e *colonisateur*. A partire dal 1900, *coloniser* prende un nuovo significato. Nei dizionari si legge che «coloniser un pays (ou un peuple) revient à le soumettre au statut de colonie, c'est à dire de dépendance»²⁶.

Le differenze tra colonia, protettorato e mandato fanno riferimento allo status dei territori dipendenti e ai loro rapporti con i territori metropolitani. In

Francia, ad esempio, la Tunisia e il Marocco dipendono dal ministero degli Affari Esteri, mentre l'Algeria dipende dal ministero degli Interni. Nei protettorati, gli Stati precoloniali continuano ad esistere sotto il controllo di un residente generale, mentre nelle colonie sono annullati dalla guerra. I mandati, definiti giuridicamente dalla Società delle Nazioni, sono destinati in generale a diventare indipendenti a breve termine.

Le nozioni di colonialismo e imperialismo, che fanno la loro comparsa alla fine del XIX e all'inizio del XX secolo, vengono usate principalmente nella letteratura politica prodotta dai colonizzati e dagli anticolonialisti. I colonizzati parlano più di colonialismo che di colonizzazione. Nel 1955, la conferenza di Bandung (Indonesia) proclama che «il colonialismo in tutte le sue manifestazioni è un male al quale si deve mettere fine rapidamente, che la sottomissione dei popoli al giogo dello straniero, alla sua dominazione e al suo sfruttamento era una negazione dei diritti fondamentali dell'uomo, contraria alla Carta delle Nazioni Unite». L'espressione neocolonialismo viene impiegata per la prima volta da K. Nkrumah, primo ministro del Ghana indipendente, per definire «la situazione di uno Stato teoricamente indipendente, dotato di tutti i requisiti della sovranità, la cui politica è in realtà diretta dall'esterno».

Il termine "imperialismo" è forgiato dagli economisti, ma ripreso successivamente dal marxismo. Hilferding e Lenin scrivono delle opere sull'argomento. Per Lenin rappresenta lo stadio supremo del capitalismo.

Tutti questi concetti e vocaboli non hanno sempre l'esatto equivalente nella lingua araba. La terminologia maggiormente utilizzata nei libri di testo comprende: *Ihtilal*, *Isti'mar*, *Imperialia*, *Qawmia*, *Thawra*. Il primo termine è simile alla parola francese conquista o occupazione; il secondo corrisponde a popolamento, colonizzazione e colonialismo. Il terzo è un'arabizzazione della parola imperialismo. Il quarto e il quinto rimandano a nazionalismo e a rivoluzione o insurrezione.

Il *terzo problema* riguarda i contenuti dei libri di testo e i programmi d'insegnamento. La trasposizione didattica non deve diventare una semplificazione eccessiva della complessità dell'evento coloniale, ma potrebbe articolarsi intorno a tre punti: il *primo* dovrebbe essere la storia disuguale in una prospettiva di storia comparata tra l'Europa e il resto del mondo verso il 1815, illustrando l'avanzamento dell'Europa e l'accumulo di mezzi tecnici e materiali a cui fanno seguito le fasi e i metodi della conquista e della colonizzazione; il *secondo dovrebbe trattare* la situazione coloniale stessa, come le strutture e la permanenza nel tempo della colonizzazione e della dominazione, prevede la presentazione dei colonizzatori, quella dei colonizzati e degli scambi fra gli stessi in tutti i campi; il *terzo dovrebbe analizzare* le tensioni e i conflitti. Il risultato più palpabile della colonizzazione è il rafforzamento e/o l'insorgere di movimenti nazionalisti forti da cui scaturiscono la creazione di immaginari nazionali, le lotte legali anticoloniali, le lotte armate e la decolonizzazione.

Il *quarto e ultimo problema* è riferito alla documentazione utilizzabile in classe o nei libri di testo. È copiosa, ma prodotta per la maggior parte dal colonizzatore. Deve essere riequilibrata dal punto di vista dei colonizzati.

La documentazione nelle lingue europee è impressionante. Le “gesta coloniali” hanno dato origine a numerosi discorsi e commenti. Gli archivi sono ora aperti ai ricercatori e agli autori dei libri di testo. Gli archivi della decolonizzazione si aprono progressivamente in funzione delle legislazioni esistenti nei vari paesi. In Francia, gli archivi militari della guerra d’Algeria sono accessibili dal 1992. Le carte e le statistiche non mancano. Come per gli archivi, alcune vengono pubblicate in opere e riviste. L’immagine, la fotografia, il film e il fumetto diventano strumenti validi da quando i ricercatori stessi si interessano a questi tipi di supporti.

La disponibilità di documenti di origine coloniale ha come conseguenza l’occultamento delle voci dei colonizzati. La situazione coloniale, le lotte politiche e poi le guerre d’indipendenza non hanno certamente favorito la conservazione degli archivi. Esiste comunque una stampa in lingua araba pubblicata nei tre paesi del Maghreb dai partiti politici e dalle associazioni durante la colonizzazione. È stata totalmente o parzialmente ristampata dopo l’indipendenza. Sono state pubblicate numerose testimonianze verbali o scritte. L’entità del fenomeno è cresciuta a partire dagli anni 1980-90. La letteratura, la poesia e le tradizioni popolari consentono di andare oltre la visione delle élite.

Note

1. L’Autore fa riferimento, come è ovvio, a un ordinamento scolastico articolato in modo diverso da quello italiano. Risultando difficile trovare una corrispondenza (in considerazione anche delle recenti riforme), si è ritenuto opportuno lasciare invariato il riferimento al sistema scolastico francese e/o algerino (N.d.C.).

2. D. Lefeuve, *L’Algérie dans les manuels d’histoire-géo*, in *Actes du séminaire “La guerre d’Algérie dans l’enseignement en France et en Algérie”*, IMACNDP, Paris 1993.

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*

5. Cfr. P. Bevilacqua, *Venezia e le acque. Una metafora planetaria*, Donzelli, Roma 1998. La riforma è applicata in Tunisia nel 1991. Il Marocco e l’Algeria sono impegnati nell’elaborazione di nuovi programmi e libri di testo.

6. D. Abassi, *La période coloniale dans les manuels tunisiens. 1980-1998*, in “Annuaire de l’Afrique du Nord”, XL, 2004, pp. 201-19.

7. ONPS, Algeri 2004.

8. T. Chenntouf, *La naissance d’une discipline scolaire. L’Histoire en Algérie*, relazione al Seminario organizzato dal Georg-Eckert-Institut, Braunschweig, aprile 2004.

9. Agosto-settembre 2005.

10. J. Marseille, *Empire colonial et capitalisme français: histoire d’un divorce*, Albin Michel, Paris 2005.

11. Lefeuve, Marseille, *Chère Algérie*, cit.

12. *Journal officiel de la République française*, 24 février 2005.

13. Un gruppo di insegnanti e di storici il 25 marzo 2005 lancia sul quotidiano “Le Monde” una petizione intitolata: *Colonisation: non à l’enseignement d’une histoire officielle*.

14. “Jeune Afrique: L’Intelligent”, 2319, 19-25 juin 2005; “Le Monde”, 1^{er} juillet 2005.

15. S. Berger, R. Robert, *Notre première mondialisation: histoire d’un échec oublié*, Le Seuil, Paris 2003.

16. I. Wallerstein, *The Colonial Situation*, J. Wiley & Sons, New-York Sydney 1966, p. 674.

17. A. Caruso, *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*, Maspéro, Paris 1986.

18. P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, Minuit, Paris 1960.

19. T. Chenntouf, *Le Maghreb actuel*, Publications Universitaires, Algeri 2003 (in particolare il capitolo dedicato al Maghreb postcoloniale).
20. F. Fanon, *Les damnés de la terre*, Maspéro, Paris 1961 (trad. it. *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1966).
21. A. Memmi, *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, Buchet-Chastel, Paris 1957.
22. M. Lacherat, *L'Algérie, nation et société*, Maspéro, Paris 1962.
23. M. Ferro, *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances*, Seuil, Paris 2003
24. M. Ferro, (dir.), *Le livre noir du colonialisme: XVI^e-XXI^e siècle: de l'extermination à la repentance*, R. Laffont, Paris 2003.
25. *Ibid.*
26. Per questi sviluppi semantici, cfr. G. Pervillé, *De l'empire français à la décolonisation*, Hachette, Paris 1993.

Come cambiano i programmi di storia. Dibattiti e polemiche sull'insegnamento della storia: la Spagna

di *Rafael Valls**

Non è per nulla facile affrontare l'attuale situazione dell'insegnamento della storia nella maggior parte dei paesi occidentali, considerato che siamo immersi, nonostante le differenze, in un tipo di società divenuta ormai estremamente complessa. Inoltre, la situazione si sta aggravando perché stanno cambiando molti dei punti di riferimento che, fino a poco tempo fa, generavano dei modelli di funzionamento personale e collettivo relativamente stabili. Anche il mondo dell'educazione, in quanto parte della sfera sociale, è soggetto a tali cambiamenti e alle incertezze del presente.

Nel caso dell'insegnamento della storia, la complessità della situazione è diventata ancor più evidente in seguito alla volontà, di determinati ambienti politici e culturali, di definire alcuni contenuti e un tipo di insegnamento della storia che hanno suscitato una forte polemica. In tale contesto nemmeno la Spagna, paese che rappresenta il mio riferimento più immediato, fa eccezione, poiché dibattiti più o meno simili si sono verificati negli anni scorsi in Gran Bretagna, Francia e Italia, per citare alcuni dei casi che mi sono più vicini e noti, e la stessa cosa sta avvenendo anche in diversi paesi latinoamericani¹. In molti di questi paesi si è tentato di porre dei limiti alle novità educative, di diversa portata, che stavano emergendo nell'insegnamento della storia, con l'intenzione di tornare a un modello di insegnamento più vicino alle sue caratteristiche tradizionali, nonostante le critiche molto ragionate mosse a questo modello tradizionale. Le ragioni alla base di tale inversione di tendenza variavano da un paese all'altro, anche se l'obiettivo comune era quello di definire programmi più autoritari e chiusi, di tipo più o meno apertamente enciclopedico. Nei programmi, le possibilità di intervento innovativo, da parte del corpo docente da un lato, e quelle di apprendimento più ragionato, da parte degli alunni dall'altro, languivano, almeno in linea teorica.

La Spagna è un caso abbastanza significativo considerato che tale processo avviò, all'inizio degli anni Novanta, un importante progetto di rinnovamento didattico che dovette tuttavia affrontare, pochi anni dopo, forti reticenze sia amministrative sia professionali, perché provenivano da una parte considerevole del corpo docente.

* Università di Valencia.

Nella prima parte di questo saggio vengono descritte anche se in modo molto sintetico, le caratteristiche principali della polemica relativa all'insegnamento della storia, mettendo a confronto le valutazioni espresse da diverse istituzioni ufficiali, con i risultati forniti da alcuni studi empirici esistenti.

Nella seconda parte vengono delineati i cambiamenti e gli elementi di continuità che hanno interessato negli ultimi anni sia il corpo docente, che i manuali scolastici.

Nell'ultima parte tenterò di dimostrare le difficoltà presenti nell'insegnamento della storia e i modelli per un loro possibile superamento in conformità alla ricerca didattica internazionale.

I

La polemica spagnola sull'insegnamento della storia e le sue origini politiche (1996-2004)

Nell'ottobre del 1996, l'allora ministro dell'Istruzione evidenziò la volontà del suo partito (conservatore) di riformare con urgenza quelli che vennero inizialmente definiti gli studi "umanistici" nel contesto dell'insegnamento non universitario: nella denominazione di studi umanistici vengono inclusi gli studi di storia e di geografia, di lingua e letteratura, di filosofia e quelli di cultura classica. Ben presto divenne evidente che il ministro era interessato principalmente agli studi di storia. Le idee centrali del discorso del ministro furono le seguenti².

In seguito alla riforme scolastiche dei primi anni Novanta, in Spagna si era verificato un

incredibile accantonamento dell'insegnamento della storia nei piani di studio. [...] Nella scuola primaria viene associata ad altre materie in una curiosa mescolanza denominata in modo eufemistico "Conoscenze dell'ambiente naturale, sociale e culturale". Nella scuola secondaria appare sotto il nome di Scienze sociali, che comprende, oltre alla storia, materie molto eterogenee come geografia, sociologia, antropologia, economia e perfino ecologia.

L'aspetto più grave era, a suo avviso,

la scarsità di contenuti storici negli insegnamenti che ricevono i nostri scolari. Un alunno può completare i suoi dieci anni di scolarizzazione obbligatoria senza ascoltare una sola volta una lezione su Giulio Cesare o su Filippo II. [...] Nelle scuole dell'obbligo la Storia è diventata uno studio superficiale dell'età contemporanea, se non addirittura dell'attualità. La cronologia [...] brilla per la sua assenza. E lo studio delle grandi personalità storiche è stato sostituito dall'analisi delle strutture da una prospettiva metodologica, non della Storia, ma delle Scienze sociali [...] con il risultato di uno spaventoso impoverimento del messaggio che viene trasmesso all'alunno².

Si può ipotizzare che ciò che il ministro reclamava nel suo discorso era il recupero della storia insegnata in modo tradizionale, quella solitamente conosciuta come *storia d'identità*, che si era cercato di modificare mediante le riforme scolastiche dei primi anni Novanta. La rivendicazione della monarchia come «con-

tinuità storica della Spagna»; l'allusione ai «grandi personaggi storici» tradizionali; l'insistenza sulla cronologia *come* «colonna portante della Storia», la rivendicazione di una storia più basata sui fatti e meno concettuale o strutturale, lo sminuire la “storia recente” o la critica rivolta a un approccio più sociale della storia, tra gli altri sintomi, sembrano riflettere tale ipotesi.

I piani del ministro conservatore volti alla modifica dei programmi scolastici di storia si concretizzarono un anno dopo con la presentazione di un progetto di insegnamento di contenuti minimi (obbligatorio in tutto lo Stato) che alla fine del 1997 non ottenne la relativa approvazione del parlamento.

La principale novità di questo progetto fallito era il considerevole ampliamento dei contenuti considerati “minimi”, i quali affrontavano in pratica l'insieme dei temi costantemente presenti nei manuali scolastici tradizionali.

Diversi docenti ed esperti di didattica dimostrarono che tali programmi implicavano un insegnamento essenzialmente cattedratico, poco approfondito e basato sul nozionismo.

2

La seconda fase della polemica

Nel giugno del 2000, quando l'eco della precedente fase della polemica era ormai scomparsa, la Real Academia de la Historia pubblicò un *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media (Rapporto sui testi e i corsi di Storia nei centri di insegnamento secondario)* nel quale si appoggiavano e si ribadivano, in modo praticamente identico, le precedenti proposte ministeriali rispetto alla modifica dei programmi di storia vigenti in quegli anni. Con questo rapporto iniziava quella che potremmo denominare la seconda fase della polemica. In questo Rapporto si sottolineava che

i due aspetti più criticabili, dal punto di vista dell'Academia, sono, da un lato, la scarsa importanza attribuita allo studio della storia precedente all'epoca contemporanea e, dall'altro lato, la visione parziale e imprecisa che si offre agli alunni del processo storico-spagnolo³.

La parte finale di tale rapporto rendeva ancora più esplicite le critiche che la Real Academia de la Historia muoveva all'insegnamento della storia nelle scuole secondarie:

Possiamo quindi concludere che i problemi esistenti al giorno d'oggi circa l'insegnamento della storia in Spagna negli istituti secondari presentano tre elementi, che potremmo definire il sociologismo, il pedagogismo e le circostanze politiche.

L'insegnamento della storia cominciò a declinare a partire dalla Seconda guerra mondiale a causa della grande influenza esercitata dal sociologismo, intendendo con questo termine il proporre una visione del passato lontana dal tradizionale processo cronologico e collegata a un'analisi che permetta l'utilizzo delle formulazioni teoriche del presente. Analogamente, l'ossessione pedagogica ha avuto i suoi effetti negativi, in quanto, enfatizzando i metodi dell'insegnamento, si è finito per dimenticare ciò che si deve insegnare. [...] Infine, le circostanze politiche si ricollegano alla pretesa delle Comunità Autonome di porre la

storia al servizio di obiettivi estranei alle impostazioni accademiche. [...] L'Academia ritiene che l'insegnamento della storia non possa prescindere da ciò che possiamo definire i tratti distintivi della disciplina. Gli elementi di base sono la cronologia e gli eventi. [...] È pertanto necessario insistere sulla difesa dell'insegnamento della storia nei livelli di istruzione secondaria rivolti a tutti i cittadini. Occorre spezzare il circolo vizioso creatosi tra la presunta lotta tra nazionalismo spagnolo e nazionalismi periferici. La storia della Spagna è una realtà innegabile, che deve essere presente nei programmi scolastici, anche se non in modo dominante. È indubbio che la strada più ragionevole per il futuro è quella che tende a inserire la storia della Spagna nel contesto della storia europea e in quella del mondo⁴.

Questa lunga citazione ci permette di cogliere in modo dettagliato le principali critiche che una visione tradizionale dell'insegnamento della storia, condivisa sia dal governo conservatore che dall'Academia de la Historia, stava muovendo ai programmi scolastici esistenti fin dai primi anni Novanta nonché alle proposte didattiche avanzate da alcuni gruppi di docenti negli anni precedenti. Tre sono gli elementi che vale la pena sottolineare in questo rapporto, i quali riflettono in modo abbastanza diretto le ipotesi già enunciate dal ministro Aguirre nell'ottobre del 1996. Da un lato, la reticenza, perfino il rifiuto, delle novità didattiche con le quali si era cercato di superare una tipologia esclusivamente nozionistica dell'insegnamento della storia mediante nuove formulazioni che permettessero agli alunni di partecipare in modo più attivo al processo di insegnamento e apprendimento, il quale in molte occasioni era accompagnato da un tipo di insegnamento legato allo studio scolastico dei processi storici e dei principali problemi più legati al presente. Dall'altro, il disaccordo relativo al modo in cui le storie regionali o locali venivano inserite nei programmi scolastici, ritenendo che occupassero uno spazio eccessivo all'interno dell'insegnamento della storia, oltre a ostacolare una comprensione unitaria della storia della Spagna. Infine, la considerazione secondo la quale alla storia contemporanea veniva assegnato un ruolo troppo importante nella maggior parte dei programmi scolastici, specialmente in quelli del liceo (alunni di 17-18 anni).

Questo rapporto ricevette un numero talmente elevato di critiche e stroncature che la stessa Academia de la Historia fu costretta ad ammettere che si trattava di una semplice opinione e, in quanto tale, soggetta a possibili errori o imprecisioni. Tra le critiche più documentate e giustificate ricordiamo quella legata alla presenza delle storie regionali nei manuali scolastici. Le principali conclusioni del rapporto promosso dalla Fundació Bofill⁵, realizzato sui manuali più utilizzati nelle diverse Comunità Autonome spagnole, contrastano radicalmente con le affermazioni formulate dall'Academia de la Historia e possono sintetizzarsi nelle tre seguenti conclusioni:

1. La trattazione delle questioni regionali è decisamente inferiore rispetto alle possibilità offerte dalla legislazione vigente, che permette di dedicare a tali argomenti dal 35 al 45% dei contenuti. In media, i contenuti regionali dei diversi manuali di storia non superano il 10% degli stessi. È, pertanto, inopportuno e inaccettabile scientificamente affermare che nei manuali esista un eccesso di "localismo". È stato anche dimostrato che le entità alle quali viene assegnata priorità sono lo Stato spagnolo e l'Europa occidentale.

2. I manuali non peccano di “pedagogismo” se con questo termine si intende un eccessivo approccio didattico nella trattazione dei contenuti. Al contrario, continuano a prevalere i contenuti tematici tradizionali mentre manca ancora una loro sufficiente attualizzazione didattica. Continua a predominare anche un concetto di insegnamento più cattedratico che attivo, ossia, si privilegia la trasmissione e la memorizzazione dei contenuti più che il loro apprendimento reale e attivo da parte degli alunni.

3. Da questa prospettiva, il principale problema dei manuali non è certo la mancanza di contenuti tematici, in quanto forse eccessivi, considerato che la loro considerevole quantità ne impedisce uno studio approfondito e una trattazione ragionata. In ogni caso si dovrebbe ampliare la presenza dei contenuti metodologici e anche attitudinali al fine di adempiere quanto stipulato dalla legislazione vigente (una formazione storica a partire dalla creazione di un giudizio critico e ragionato, come sancito negli *Obiettivi generali* del programma scolastico ufficiale).

Il processo di modifica dei programmi scolastici di storia ebbe un primo momento conclusivo nel gennaio del 2001, quando vennero pubblicati ufficialmente i nuovi programmi (insegnamento minimo) per l'educazione secondaria obbligatoria (in seguito ESO: alunni di 14-16 anni) e per il liceo (alunni di 17-18 anni). Scomparve il carattere aperto e flessibile dei programmi e si tornò, nella ESO, a una programmazione chiusa, rigidamente suddivisa in corsi, mentre il programma di Storia della Spagna nel liceo venne ampliato, passando dalla precedente proposta di una storia incentrata sull'epoca contemporanea a una storia generale del paese (dalle origini all'attualità). Queste trasformazioni, nonostante le proteste dei principali gruppi di esperti di didattica della storia⁶, si verificarono tra il 2001 e il marzo del 2004, periodo nel quale, in seguito al cambio di governo, tutto rimase fermo per due anni, in attesa di una nuova proposta programmatica.

Fino a che punto era reale la situazione descritta dal ministro dell'Istruzione e dalla Real Academia de la Historia? Per tentare di rispondere a tale interrogativo conviene soffermarsi, seppur brevemente, sui dati resi disponibili dagli studi empirici condotti in relazione alle conoscenze acquisite dagli alunni spagnoli e sull'analisi dei manuali scolastici esistenti.

3

L'apprendimento degli alunni: alcuni risultati empirici

I dati disponibili sul livello di apprendimento degli alunni, sia di coloro che completano gli studi primari (alunni di 6-12 anni) che di coloro che frequentano il quarto anno della ESO, smentiscono le valutazioni realizzate dalle autorità ministeriali. I sondaggi condotti negli ultimi anni dall'Istituto nazionale per la Qualità e la Valutazione spagnolo (in seguito INCE), un organismo ufficiale che dipende dal ministero dell'Istruzione, rivelano che gli alunni della scuola primaria hanno ottenuto risultati migliori rispetto a quelli del precedente piano di studi (1970) e altrettanto si può dire degli alunni dell'ESO. Inoltre non è certo la storia la mate-

ria nella quale i risultati sono più deludenti. Ciò è stato confermato dai rapporti dell'INCE pubblicati nel marzo del 1998 e relativi agli alunni di 14 e 16 anni (i cui risultati in storia e geografia erano migliori rispetto a quelli in altre materie). Tali esiti sono stati confermati anche dalla valutazione realizzata dallo stesso istituto nel 2000 i cui risultati sono stati pubblicati alla fine del 2001⁷. Altri rapporti dell'INCE hanno confrontato i risultati ottenuti dagli alunni di 11 anni nel 1995 e nel 1999 confermando tale tendenza al miglioramento. Risultati simili sono stati ottenuti da studi con caratteristiche simili realizzati da altri ricercatori⁸.

La conclusione principale di questi studi empirici è abbastanza evidente: in primo luogo, il livello di apprendimento storico degli alunni delle scuole dell'obbligo (6-16 anni), in termini generali, non è diminuito nell'ultimo decennio, anzi è migliorato, sebbene in misura molto inferiore rispetto alle aspettative. In secondo luogo, le affermazioni formulate dalle autorità ministeriali sullo «stato disastroso» dell'insegnamento della storia erano prive di fondamento dimostrando l'esistenza di altri interessi, forse meno confessabili, alla base della valutazione interessata dell'insegnamento della storia e della relativa proposta di trasformazione.

4

I manuali di storia e il corpo docente: cambiamento e continuità

Qual è stata l'influenza delle trasformazioni normative degli anni Novanta sui manuali scolastici di storia, i quali continuano ad essere la risorsa più utilizzata nel suo insegnamento? È facile constatare che i manuali scolastici di storia sono cambiati notevolmente rispetto a quelli pubblicati alla fine degli anni Settanta e perfino negli anni Ottanta. Tra gli aspetti più soggetti a modifiche va sottolineata la crescente presenza di fonti e documenti storici coevi alle diverse epoche storiche trattate in tali manuali. È inoltre significativo lo spazio dedicato alla formulazione di domande, esercizi, attività o interrogativi rivolti agli alunni, nonché all'apprendimento delle diverse tecniche storiografiche relative all'utilizzo corretto della documentazione in termini di trattazione, organizzazione, rappresentazione grafica o comunicazione, oltre all'assegnazione di piccoli lavori di ricerca con gradi variabili di approfondimento e difficoltà.

Questi elementi innovativi furono resi possibili, se non addirittura incoraggiati, dai cambiamenti legislativi promossi dalle riforme scolastiche dell'inizio degli anni Novanta che prevedevano programmi scolastici aperti e flessibili i quali lasciavano, pertanto, un ampio margine di manovra e autonomia nelle decisioni finali adottate dalle case editrici, dagli autori dei manuali nonché dal corpo docente. Tale flessibilità, sommata a una limitata definizione dei contenuti *minimi*, permetteva di selezionare e organizzare la trattazione dei contenuti stessi secondo forme molto diversificate. Ma è proprio questo ciò che avvenne?

I nuovi approcci legislativi relativi all'educazione storica vennero adottati solo parzialmente dai manuali pubblicati negli anni Novanta, in quanto le domande, gli approfondimenti, le piccole ricerche e le presentazioni delle tecniche di lavoro che solitamente integrano le diverse sezioni di ogni unità didattica so-

no spesso presentate in modo eccessivamente semplicistico in quanto realizzabili selezionando una parte del testo stesso del manuale, cosa che esclude un lavoro più creativo da parte degli alunni e non li incoraggia a porsi delle domande e a ragionare realmente sugli argomenti trattati. È anche vero che questo problema si aggrava quando le attività più complesse e creative presentate in modo sporadico in alcuni manuali non vengono utilizzate da certi docenti, per ragioni di varia natura, come è stato constatato da recenti studi⁹.

Le grandi case editrici, al momento di progettare i manuali di storia, devono affrontare un'altra situazione molto difficile, la quale si complica ulteriormente se i programmi scolastici ufficiali, come avveniva negli anni Novanta, sono aperti e flessibili. Da un lato, sanno bene che se effettuano una notevole selezione degli argomenti, consentendo agli alunni di conseguire un apprendimento più ragionato degli stessi, tale decisione può creare delle difficoltà nei confronti di quei docenti che non trovano nei manuali i contenuti ai quali o sono abituati o che ritengano preferibili a quelli proposti dalla casa editrice in questione. Evidentemente, considerato che sono i docenti a decidere quali manuali acquistare, questa opzione può diventare dannosa per gli interessi commerciali della casa editrice. Tuttavia, le case editrici non possono nemmeno riproporre soltanto i manuali tradizionali, in quanto esiste un altro settore del corpo docente che desidera trovare negli stessi le novità pedagogiche e storiografiche più rilevanti, nonché una trattazione didattica in linea con i principali contributi più recenti. Ne consegue la tendenza dominante delle grandi case editrici a inserire il maggior numero di argomenti, a costo però di fornire una visione più semplificata e una trattazione didattica più superficiale, con la conseguenza che difficilmente gli alunni giungeranno a una comprensione minimamente soddisfacente degli stessi, considerato lo scarso margine di tempo dedicato a ognuno di tali argomenti.

Recenti studi sull'istruzione hanno rivelato che il cosiddetto *codice disciplinare* dei docenti è molto potente. Per *codice disciplinare* si intende l'insieme di idee, valori, congetture, procedure e consuetudini, di natura sia esplicita che tacita, che orientano la pratica professionale dei docenti e che, se non vengono sufficientemente messe in discussione e ripensate mediante una profonda riflessione didattica, finiscono per basarsi essenzialmente sulla tradizione consolidata¹⁰. È proprio la presenza di questa tradizione scolastica, insieme ad altri fattori, che permette di spiegare il carattere piuttosto tradizionale dei manuali, aspetto che diventa ancora più evidente nei manuali successivi al 2001 (nel senso di includere alcuni contenuti presuntamente culturali e onnicomprensivi, a scapito di un loro orientamento più selettivo, documentato e ragionato), nonostante le loro variazioni di tipo fondamentalmente esterno (illustrazioni, domande, riassunti, glossari ecc.), le quali, pur essendo interessanti e degne di nota, non giungono a modificare tale impronta tradizionale.

Il carattere generico e poco dettagliato dei "programmi minimi" portò inoltre all'elaborazione di altre forme di trattazione finale degli stessi. Nella seconda parte degli anni Novanta comparvero *nuovi materiali scolastici* realizzati da alcuni gruppi didattici, legati direttamente alla docenza, che si possono consi-

derare tra i frutti più innovativi della proposta programmatica del 1991. I materiali scolastici elaborati da questi gruppi, meno soggetti ai condizionamenti del mercato editoriale, costituiscono un fenomeno molto interessante all'interno del panorama educativo spagnolo. Tali materiali hanno tentato di sfruttare efficacemente le possibilità offerte dalle caratteristiche *aperte e flessibili* dei programmi scolastici esistenti a beneficio di un insegnamento più riflessivo e critico, che andasse oltre l'approccio principalmente informativo, enunciativo o nozionistico dell'insegnamento della storia, ancora molto influenzato dal modello delle storie generali delle epoche passate, caratterizzate dalla tendenza a sopravvalutare le continuità storico-cronologiche e a presentare il divenire storico come qualcosa di naturale, indiscutibile e senza lacune, favorendo così una percezione legittimante di ciò che esiste ed è destinato a trionfare.

In quale modo si tenta di inserire in questi manuali *alternativi* l'opzione di un insegnamento più riflessivo e critico? Questi materiali, sebbene molto diversi tra loro, prendono le mosse da alcune premesse condivise da tutti i manuali. Ne evidenzierò soltanto due, che ritengo siano le più importanti.

La prima è la creazione di una sequenza temporale che, partendo dal presente (presentazione di un problema di rilievo, rispetto al quale gli alunni devono necessariamente avere un'esperienza previa) affronta il passato più o meno remoto (al fine di ottenere nuove informazioni significative, di ampliare l'esperienza storica e di fare in modo che gli alunni acquisiscano una conoscenza più complessa del problema studiato attraverso un'impostazione metodologica corretta). Nell'ultima parte di ogni argomento o unità didattica si ritorna al presente mediante un riepilogo finale che può anche includere le previsioni più probabili del futuro immediato. Il fatto di proporre tale sequenza temporale non è irrilevante, poiché comporta la necessità di selezionare, ripensare e riorganizzare i contenuti scolastici a partire da una definizione legata ai problemi del presente e di evitare, per quanto possibile, gli usi eruditi o marcatamente culturalisti degli stessi.

La seconda premessa è il fatto di interpellare continuamente gli alunni affinché manifestino e siano consapevoli delle proprie idee o convinzioni rispetto alle diverse sfaccettature dell'argomento-problema proposto. Questo tipo di attività è presente in tutte le parti di ogni unità didattica per concludersi con una sintesi finale nella quale gli alunni devono confrontare le loro idee iniziali con quelle acquisite mediante le attività metodologiche realizzate.

La conclusione più evidente che si può trarre da questa analisi è la coesistenza tra cambiamento e continuità nell'insegnamento della storia, ossia, il perdurare di usi e metodi educativi di tipo tradizionale accanto a metodi minoritari rinnovati (i materiali scolastici proposti dai gruppi didattici più innovativi hanno ricevuto una scarsa accoglienza nei centri dell'istruzione secondaria), situazione che caratterizza, come già affermato in precedenza, la maggior parte dei paesi a noi vicini sui quali disponiamo di dati relativamente precisi¹¹. Al fine di spiegare sia i cambiamenti che gli elementi di continuità e le consuetudini nell'insegnamento effettivo della storia, occorre considerare che queste ultime, nonostante la loro componente di sopravvivenze e arcaismi, racchiudono una cer-

ta razionalità o logica istituzionale e assumono la forma di strutture durevoli che inquadrano l'azione docente dei professori di storia, mediante la quale il vecchio insegnamento della storia ha perso legittimità, ma non validità.

Da una prospettiva complementare, quella della visione degli alunni, si possono anche constatare i limitati cambiamenti apportati all'insegnamento della storia. Secondo gli alunni della scuola secondaria, le lezioni di storia continuano ad essere caratterizzate dalla trasmissione di una serie di conoscenze da parte degli insegnanti. La lezione di tipo frontale, insieme alla lettura e allo studio del manuale scolastico, continuano ed essere i metodi quasi esclusivi seguiti in aula. Questa valutazione è condivisa sia dagli alunni spagnoli che da quelli di un gran numero di paesi europei e, per quanto ne sappiamo, anche da quelli dei vari paesi latinoamericani. Le risposte degli alunni confermano il predominare di un approccio tradizionale nell'insegnamento della storia. Per loro la storia è essenzialmente una materia il cui scopo consiste nel tornare varie volte su un numero limitato di fatti storici e nel memorizzare una serie di informazioni relative a tali fatti storici. Gli studenti non considerano la storia uno strumento utile per comprendere la realtà, anche se le attribuiscono una certa validità in termini di cultura generale.

5

Difficoltà e contraddizioni presenti

Sono molti i fattori da tenere in considerazione al momento di spiegare il predominio della continuità sul cambiamento, sia nei contenuti che nei metodi didattici dell'insegnamento della storia.

Da un lato, l'evidente squilibrio esistente tra la formazione storiografica del corpo docente e la sua preparazione didattica, a favore della prima, alla quale si dedicano 300 crediti, contro i 6 crediti accademici assegnati alla seconda. Gli insegnanti si sentono molto più sicuri come "storici" che come docenti di storia e sono più propensi a inserire i nuovi approcci storiografici piuttosto che le novità di carattere didattico. Dall'altro, sebbene possa sembrare contraddittorio, il corpo docente ha fatto propri, almeno teoricamente, i nuovi discorsi di legittimazione dell'insegnamento della storia che hanno cercato di rispondere alle principali critiche mosse all'insegnamento tradizionale della storia, specialmente ai suoi stretti legami con il nozionismo e al suo ormai inattuabile taglio enciclopedista². Una parte consistente del corpo docente annovera tra le finalità principali dell'insegnamento della storia la capacità di questa disciplina di comprendere il presente, quella di potenziare lo sviluppo del ragionamento logico degli alunni e, infine, quella di offrire loro un sapere umanistico che permetta di formare le persone su valori quali la tolleranza e la capacità critica. Il corpo docente sembra ritenere, tuttavia, che queste capacità possano derivare direttamente da quello che si considera l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento della storia: la conoscenza dei fatti storici e dei grandi periodi della storia.

È proprio nel tentativo di coniugare nell'insegnamento della storia le nuove finalità auspiccate, da un lato, e la tradizionale configurazione della disciplina sco-

lastica, quella definita dalla categoria delle storie generali¹³ dall'altro, che sono emerse le maggiori contraddizioni, in quanto è molto difficile favorire la comprensione del presente da parte degli alunni, quando i problemi del nostro tempo, inteso in senso ampio, sono oggetto di scarsa attenzione in aula considerato che il modello dominante della storia è quello appunto delle storie generali, che tenta di presentare "tutta" la storia. Di fronte a tale dilemma, la maggior parte degli insegnanti sceglie l'approccio che offre loro maggiore sicurezza e che, a loro avviso, ha più prestigio, ossia l'approccio più tradizionale e accademico della storia il quale, al contempo, conferisce più potere in aula all'insegnante oltre a garantirgli un più facile controllo della classe, in quanto è quello in cui gli alunni sono meno competenti. A tutto ciò non è estranea la questione della gestione della classe e del mantenimento dell'ordine in aula, dato che, al di là delle funzioni considerate fondamentali come l'insegnamento e l'apprendimento, tale questione è stata recentemente inserita tra i fattori che permettono di spiegare il perdurare dell'insegnamento di tipo tradizionale e delle pratiche scolastiche ad esso correlate. La lezione magistrale, intesa essenzialmente come la trasmissione agli alunni di conoscenze prestabilite che dovranno poi ripetere negli esami, mira anche a far sì che gli alunni rimangano passivi e concentrati sulla presa di appunti.

In quale modo possiamo superare queste carenze? La ricerca didattica internazionale è concorde in linea di massima nell'evidenziare che la problematizzazione degli argomenti trattati durante l'insegnamento della storia è imprescindibile. Questo modo di affrontare i problemi storici analizzati in aula può suscitare, in modo più diretto, l'interesse degli alunni rendendoli consapevoli delle questioni trattate e dei metodi da utilizzare, al fine di cercare delle risposte agli interrogativi posti mediante un uso corretto delle fonti documentali, che prevede momenti di confronto e raffronto, nonché analisi e critica. L'affermazione secondo la quale l'insegnamento della storia consiste semplicemente nel trasmettere alcuni risultati predefiniti, indipendentemente dal metodo adottato per ottenerli o dal loro grado di validità, in altre parole, il fatto di non presentare il sapere storico come una forma o un tipo di conoscenza che richiede una metodologia precisa e accurata è uno dei principali ostacoli affrontati dai sostenitori di un insegnamento e di un apprendimento della storia più attraente e utile per gli alunni.

Gli esperti di didattica a livello internazionale concordano anche sulla necessità di tener conto delle idee espresse dagli alunni su quello che è per loro la storia, sul modo in cui essa si costruisce e sui diversi temi affrontati dal sapere storico. In tal senso è di fondamentale importanza stabilire il maggior numero di collegamenti possibili tra gli argomenti trattati e le idee e le rappresentazioni che gli alunni hanno su tali argomenti (le informazioni storiche oggi arrivano ai nostri alunni da diverse strade, specialmente quelle legate alla televisione e al cinema).

È evidente che una tipologia di insegnamento della storia che preveda l'assegnazione di piccole ricerche scolastiche non possa realizzarsi se i programmi da seguire continuano ad essere quelli delle tradizionali storie generali, che già hanno mostrato tutti i loro limiti rispetto al tipo di storia compatibile con tale

approccio; è evidente, inoltre, l'impossibilità di portare a termine tali programmi nonostante l'utilizzo di una risorsa fondamentale come il riassunto del riassunto, che alla fine diventa incomprensibile per gli alunni, ai quali non rimane che memorizzarlo senza capirlo.

Tra le due alternative esiste un'ampia gamma di possibilità, che sono quelle sfruttate dai metodi diversificati adottati dal corpo docente in aula; tuttavia, il problema di conseguire un insegnamento più corretto e un miglior apprendimento della storia presuppone necessariamente il superamento delle carenze ripetutamente evidenziate nell'insegnamento tradizionale di questa materia. Questo nuovo modo di insegnare la storia dovrebbe essere ben lontano, ovviamente, da un'educazione storica tradizionale, sorretta da una narrazione basata sulla successione di epoche di una presunta storia universale o sul racconto nazionalizzante e retrospettivo di ciò che è avvenuto sul territorio occupato da ognuno degli Stati attuali. Se questo approccio tradizionale verrà superato, l'educazione storica potrà recuperare tutto il suo significato contribuendo a relativizzare i valori e le istituzioni sociali del presente mostrandone il carattere di costruzioni umane create nel corso del tempo. In altre parole, occorre rivendicare la storicità e la pluralità della sfera sociale come luogo centrale dello studio scolastico della storia. Da qui la necessità di continuare a cercare una spiegazione più profonda e ragionata per i limiti e le carenze riscontrate nella pratica educativa e nei manuali scolastici e la necessità di individuare possibili percorsi, né volontari né spontanei, di miglioramento dell'educazione storica. Ci auguriamo che la prossima riforma dei piani di studio, sulla quale disponiamo di scarsissime informazioni, sia sufficientemente aperta e flessibile rendendo possibili varie forme di comprensione e attuazione di un insegnamento della storia più utile e adeguato allo sviluppo e alla sensibilizzazione della coscienza storica degli alunni.

Note

1. Per i paesi europei si rimanda all'opera curata da A. Cavalli, *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, il Mulino, Bologna 2005; mentre per i paesi latinoamericani cfr. l'opera curata da R. Valls, *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia*, OEI-Fundación Mapfre-Tavera, Madrid 2005.

2. *Discurso de E. Aguirre en la Real Academia de la Historia*, Comunidad Escolar, 23 de octubre de 1996.

3. AA.VV., *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, Real Academia de la Historia, Madrid 2000.

4. AA.VV., *Informe sobre los textos y cursos de historia*, cit., punto 8.

5. A. Segura (ed.), *Els llibres d'Història. L'ensenyament de la Història i altres històries*, Fundació Bofill, Barcelona 2001.

6. Un buon esempio sono le posizioni assunte in due delle principali pubblicazioni spagnole legate alla didattica della storia: la rivista "Iber" (33, 2002) ed "Enseñanza de las Ciencias Sociales" (2, 2003).

7. Sintesi informativa dell'INCE: n. 1, gennaio 2001; n. 27, dicembre 2001 e n. 3, febbraio 2002: *Evaluación de la educación secundaria obligatoria: conocimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los alumnos de 4º curso de la ESO*.

8. A. Marchesi in "El País", 17 de abril de 2002; o quello curato da J. Prats, *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*, Fundación La Caixa, Colección Estudios sociales, Barcelona, n. 7, 2001.

9. F. J. Merchan Iglesias, *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Ottaedro-EUB, Barcelona 2005.

10. R. Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Pomares-Corredor, Barcelona 1997.

11. M. Angvik, E. B. von Borries, *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, 2 voll., Koerber Stiftung, Hamburg 1997, e più recentemente, in relazione ai paesi europei, la già citata opera curata da Cavalli, *Insegnare la storia contemporanea*, cit.; quanto ai paesi iberoamericani, cfr. l'opera curata da Valls, *Los procesos independentistas*, cit.

12. La letteratura francese conferma questa constatazione citando una frase significativa del corpo docente: «On n'a jamais le temps». Cfr. N. Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille 1997, p. 191.

13. Questo approccio predominante sia nella storiografia classica che nell'insegnamento della storia è stato analizzato in modo esaustivo da P. Maestro, *El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas*, in J. J. Carreras Ares, C. Forcadell Álvarez (eds.), *Usos públicos de la historia*, Marcial Pons Historia-Prensas Universitarias de Zaragoza, Madrid 2003, pp. 173-221.

Insegnare storia dopo una guerra: il caso dell'ex Jugoslavia

di *Falk Pingel**

I

Il problema della revisione dei manuali di storia in Bosnia-Erzegovina

Dopo la Prima guerra mondiale a livello internazionale si pose l'obiettivo di rivedere i manuali scolastici, con lo scopo di rimuovere le immagini del "nemico" che essi contenevano e di favorire la soluzione pacifica dei conflitti. Negli anni Venti e Trenta del secolo scorso vennero create, spesso grazie ad accordi governativi, alcune commissioni bilaterali che elaborarono delle proposte che dovevano contribuire al miglioramento dell'immagine di ogni paese coinvolto. Queste iniziative furono adottate non solo dai Paesi Scandinavi, ma anche dalla Francia e dalla Germania, che negli anni Trenta diedero vita a una commissione bilaterale sui manuali, la quale però non poté ottenere nessun risultato concreto a causa della salita al potere di Hitler in Germania¹.

Alla fine della Seconda guerra mondiale le potenze occupanti hanno influito notevolmente sulla nuova forma che i programmi scolastici tedeschi avrebbero dovuto assumere. L'obiettivo era la creazione di una consapevolezza democratica e la prevenzione di idee di *revanche* (così invece era avvenuto dopo la Prima guerra mondiale). Le potenze occupanti miravano quindi a sviluppare nella gioventù un senso di responsabilità nei confronti della pace, in opposizione allo spettro del militarismo che aveva dominato negli anni tra le due guerre.

A partire dal 1950, nuove iniziative sui manuali scolastici, sia bilaterali che multilaterali, hanno cercato di abbattere l'eccessivo nazionalismo che informava l'insegnamento della storia concentrandosi, al contrario, sulla cooperazione internazionale o sulla competizione pacifica tra le diverse realtà politico-economiche. In quest'ottica vanno menzionate sia le commissioni scolastiche tedesco-polacche, istituite a partire dagli anni Settanta, sia i colloqui sui manuali scolastici tra americani e sovietici degli anni Ottanta.

Accanto a queste forme di collaborazione volontaria tra le commissioni multilaterali perdura, però, anche il modello di un intervento diretto nei paesi scon-

* Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig.

fitti: ad esempio le università americane e le organizzazioni internazionali realizzano attualmente, su commissione del governo americano, nuovi manuali e programmi di insegnamento per l'Iraq.

Queste considerazioni introduttive servono a sottolineare che quanto è stato fatto recentemente in campo educativo in Bosnia-Erzegovina non è affatto nuovo o inusuale, anche se la tipologia e la durata dell'intervento internazionale in questo caso hanno una loro specifica problematicità.

Prima di entrare nello specifico, accennerò brevemente alle caratteristiche generali delle riforme dei libri di testo e dei programmi avvenuti nell'Europa sudorientale, dal momento che esse rappresentano il contesto più ampio in cui va inserito il processo di rinnovamento in Bosnia-Erzegovina.

1.1. Gli stadi della riforma: dal marxismo all'europeismo, passando per il nazionalismo

A partire dal 1990, i paesi retti in precedenza da un governo comunista o socialista hanno sviluppato tre principali riforme dei metodi d'insegnamento²:

1. In una prima fase, di passaggio, le teorie, i concetti e le interpretazioni storiografici si sono apertamente allontanati dai programmi d'insegnamento di stampo marxista, senza che però venissero messi in discussione i contenuti; ed anche i metodi d'insegnamento sono rimasti sostanzialmente immodificati.

2. La seconda fase delle riforme ha mirato all'omogenizzazione dei contenuti e all'introduzione di metodi d'insegnamento più discorsivi, sempre sotto il controllo centralizzato dei ministeri dell'Istruzione per quanto riguarda programmi e manuali.

3. Soltanto nella terza fase delle riforme si è previsto un cambiamento fondamentale dei metodi e dei contenuti d'insegnamento: le singole materie hanno perso la loro autonomia e sono state raggruppate in blocchi interdisciplinari, all'interno dei quali e tra i quali gli studenti avevano, a differenza che in passato, libertà di scelta (sebbene con molti limiti). Inoltre, studenti e insegnanti erano più liberi di organizzare a loro piacimento lo svolgimento della lezione.

Queste tre fasi delle riforme sul piano generale hanno prodotto i seguenti cambiamenti nello specifico dei programmi e dei manuali di storia:

1. L'interpretazione storica marxista ha ceduto il passo a un modo di intendere il passato come educazione civica nazionale, molto simile a un'interpretazione teologica. L'Internazionale socialista è stata sostituita dall'individualismo nazionale e la storia è stata riscritta nell'ottica della definizione di una nazione etnicamente omogenea, facendo frequente ricorso al modello di una storiografia nazionale sviluppato nel periodo fra le due guerre mondiali.

2. Il mercato editoriale si è gradualmente aperto e sono diventati accessibili materiali didattici alternativi, basati su nuovi approcci metodologici, dapprima con numerose illustrazioni, e in seguito con un'abbondanza di fonti, in modo da offrire una pluralità di interpretazioni. Infine, sono state introdotte adeguate metodologie per stimolare gli scolari a pensare in modo individuale. La storia

nazionale e la storia politica, seppur collocate nel quadro della civiltà europea, sono rimaste comunque predominanti.

3. La storia sociale e culturale, con uno sguardo alla storia quotidiana, si è affiancata alla tradizionale storia politica e del movimento operaio, con un rafforzamento della dimensione europea e mondiale.

I manuali delle vecchie case editrici sono scomparsi, e si è imposto un nuovo mercato librario più concorrenziale. Questo cambiamento di paradigma, nel corso del tempo, è stato accompagnato in molti paesi da un dibattito pubblico (talora dai toni molto accesi) sulle finalità dell'insegnamento della storia e delle altre materie umanistiche, nel quale è stata sottolineata la necessità di un'educazione nazionale, a scapito di un'impostazione interculturale e di un'apertura alla dimensione europea e internazionale.

1.2. Gli Stati coinvolti nella riforma e il risveglio della comunità scientifica

Alcuni Stati hanno attraversato progressivamente le fasi citate senza enormi sconvolgimenti, come ad esempio gli Stati Baltici, la Polonia, la Repubblica Ceca, l'Ungheria, la Slovenia e la Bulgaria (ma con l'eccezione della Romania e della Slovacchia).

Se si esclude appunto la Slovenia, lo sviluppo dei paesi della ex Jugoslavia si è allontanato dallo schema sopra citato. La guerra ha impedito o comunque ritardato la seconda fase della riforma e lo sviluppo didattico si è bloccato: a causa delle distruzioni e della mancanza di investimenti durante e dopo la guerra, la dotazione materiale di libri scolastici e di attrezzature è gradualmente peggiorata. Le impostazioni metodologiche e contenutistiche sono restaste sostanzialmente quelle della Jugoslavia socialista, sebbene rielaborate in una variante etnico-nazionalista. Dopo la guerra, per quanto concerne il settore della manualistica, a fare il passo più considerevole è stata la Croazia. Nonostante un programma scolastico che difendeva la continuità di una storia nazionale croato-cattolica dal Medioevo ad oggi e un dibattito storico-politico nel quale i conservatori nazionalisti cercavano di collocare l'insegnamento scolastico al servizio di tale orientamento, si sono sviluppate interpretazioni dalle molteplici prospettive, basate su approcci critici nei confronti della storiografia dominante, che hanno poi trovato sbocco nei manuali scolastici³. È significativo il contributo al rinnovamento dei libri di testo apportato da alcuni storici di fama internazionale e dai loro collaboratori dell'Università di Zagabria⁴.

Da ciò è quindi possibile evincere quanto le riforme dei manuali siano strettamente collegate alla ripresa delle università: le iniziative degli autori dei manuali non possono risultare incisive se non vengono appoggiate e promosse dal mondo accademico. L'isolamento cronico delle facoltà storiche dai settori avanzati della ricerca in paesi come la Bosnia-Erzegovina, l'Albania e la Macedonia è stata una delle cause primarie del mancato rinnovamento del principale strumento didattico. In particolare i violenti e prolungati conflitti in Bosnia-Erzegovina, in Serbia⁵ e in Macedonia hanno condotto all'irrigidimento delle posi-

zioni etnico-nazionalistiche e a un modello di spiegazione monocausale. In Serbia dopo l'“era Milošević” è iniziata una fase di dibattiti che ha portato il ministero dell'Istruzione a incoraggiare la produzione di nuovi manuali e programmi scolastici⁶. Tuttavia, le iniziative di riforma sono state ampiamente discusse e contestate, e alla fine le innovazioni, volute dal ministero e introdotte in alcuni manuali, sono rimaste essenzialmente limitate alla forma. I testi scolastici serbi di recente pubblicazione sono stati criticati a causa della forte componente nazionalista che li contraddistingue. Dopo un periodo di transizione dovrebbero essere pubblicati nuovi libri scolastici per la minoranza albanese in Serbia e per la minoranza serba in Croazia, con l'intervento della Comunità internazionale anche per quanto riguarda i contenuti: infatti, poiché i conflitti politici nei paesi della ex Jugoslavia sono frequenti e molto aspri, per poter trovare soluzioni accettate da tutti si sente ancora l'esigenza di una mediazione internazionale.

Per i ministeri e per gli autori dei manuali nei paesi del sud-est europeo si è rivelato particolarmente difficoltoso il trattamento delle minoranze nazionali e finora sembra che non sia ancora stato trovato un modello di rappresentazione integrata. In questi paesi l'impostazione di stampo etnico resta predominante, proprio laddove quelle stesse minoranze hanno avuto la possibilità di sviluppare e quindi pubblicare i propri libri scolastici. Un esempio è quello della Romania: i manuali nazionali delle scuole di ogni ordine e grado trascurano le minoranze interne, poiché queste hanno i “propri” manuali che si occupano della “loro” storia.

Un altro esempio è fornito dai nuovi manuali approvati dal ministero dell'Istruzione di Priština, destinati agli studenti kosovaro-albanesi che, a causa della loro unilateralità, hanno suscitato la critica dell'United Nations Mission in Kosovo (UNMIK). In collaborazione con esso e con il ministero dell'Istruzione, il Georg-Eckert-Institut di Braunschweig è stato incaricato di analizzare i manuali e i libri di testo serbi adottati nelle scuole serbe in Kosovo con lo scopo di porne la revisione.

1.3. Il problema dei “vicini” nei manuali di storia

Ugualmente problematico resta il modo di rapportarsi agli Stati confinanti e in generale alle regioni del sud-est europeo.

I “vicini” vengono caratterizzati come avversari, anzi, come veri e propri nemici, contro i quali deve essere conquistata l'indipendenza nazionale. In particolare modo la storia più recente culmina in guerre e in “ingiusti” trattati di pace, episodi che hanno gettato il seme dei successivi conflitti. È chiaro che con questi presupposti il sud-est europeo non ha la possibilità di sviluppare una propria cultura in quanto regione né di ritagliarsi uno specifico spazio economico. L'interesse per l'Europa è tutto orientato verso l'Occidente. Le storie nazionali lottano l'una contro l'altra con la pretesa di difendere l'autentica tradizione europea, anziché cercare di mettere in luce eventuali possibili affinità. Il dissidio serbo-croato rispecchia nel modo più evidente le rivendicazioni di appartenenza esclusiva dell'Europa. Inoltre in questa regione soltanto pochi progetti edu-

cativi nel campo delle scienze storico-sociali sono stati portati a termine. Anche il Patto di Stabilità, i cui progetti sono di regola sviluppati da istituzioni dei paesi dell'Europa occidentale, ha apportato soltanto modifiche minori. Per questo motivo le iniziative di Euroclio e del Centro per la riconciliazione, con sede a Salonico, sono da accogliere favorevolmente, poiché mirano a realizzare comuni materiali d'insegnamento per tutta la regione⁷. Poiché peraltro questi materiali hanno un taglio tematico e una funzione puramente integrativa rispetto ai manuali in adozione, il loro influsso resterà limitato fin tanto che i manuali approvati ufficialmente in conformità coi programmi scolastici conserveranno la loro centralità nella pratica didattica.

Nel sud-est europeo la revisione dei manuali e dei programmi deve procedere di pari passo affinché gli insegnanti possano conquistare progressivamente spazi di azione. Nell'opinione dei pedagogisti e soprattutto della burocrazia scolastica i nuovi approcci riguardanti la manualistica dovrebbero fondarsi su programmi appositamente modificati, che dovrebbero stimolare la scrittura di nuovi libri di testo. Per smuovere una tale immagine meccanicistica della riforma, sarebbe necessario attribuire agli insegnanti, durante i corsi di aggiornamento, maggiore autonomia e flessibilità in modo da permettere loro di ricoprire un ruolo attivo nell'innovazione dei metodi e dei contenuti: purtroppo ciò accade solo raramente. Gli insegnanti vengono ancora considerati e "utilizzati" come portavoci del regime e dell'opinione politica dominante. In Bosnia-Erzegovina gli insegnanti si sentono al margine di un processo di rinnovamento che, anche in questo caso, riguarda sempre e solo i manuali e i programmi scolastici.

È quindi evidente che la riforma dell'istruzione dovrebbe includere anche le strutture che si occupano dell'aggiornamento del corpo insegnante. In particolar modo nel sud-est europeo l'ispezione scolastica è concepita solo come forma di controllo sullo svolgimento dei programmi, mentre dovrebbe essere gestita in maniera più libera e dovrebbe sviluppare una funzione di consulenza.

Nelle regioni dove ancora sono vive le tensioni, gli insegnanti che vorrebbero inserire approcci innovativi e forse politicamente controversi si sentono vittime del controllo politico. Le organizzazioni del settore, come le associazioni di insegnanti, che potrebbero fornire un appoggio reale, sono molto deboli o in fase di costruzione o addirittura non sono ancora state formate. Per di più la riforma educativa non troverà un attivo sostegno e neanche un riconoscimento sia da parte dell'opinione pubblica sia da parte del corpo insegnante fino a quando lo *status* sociale e lo stipendio dei professori (entrambi strettamente collegati) non miglioreranno. Lo *status* sociale dell'insegnante è rapidamente decaduto con la caduta del sistema socialista. Gli insegnanti infatti, nella maggior parte dei paesi, non hanno avuto nessun ruolo nella svolta economica, che ha riguardato solo alcuni settori della società. Inoltre, la situazione finanziaria di molti studenti, soprattutto fuori dalle grandi città, non permette loro un'adeguata istruzione, dal momento che la formazione scolastica dovrebbe prepararli a entrare in un mondo del lavoro altamente tecnologizzato e con moderni metodi di comunicazione: un diploma di scuola media superiore continua ad essere il presupposto

basilare per il proseguimento degli studi, mentre il suo valore nell'accesso al mondo del lavoro è sensibilmente diminuito rispetto al periodo precedente.

2

Il caso della Bosnia-Erzegovina: uno Stato e tre verità?

La necessità di una revisione dei manuali scolastici in Bosnia-Erzegovina emerse alla fine della guerra del 1992-95, con la firma del trattato di pace. Il trattato ha sancito il sorgere di un Stato chiamato Bosnia-Erzegovina, tra le cui caratteristiche si annovera una completa federalizzazione dell'ambito educativo.

Il processo di scissione nazionale in Bosnia-Erzegovina, seguito alla guerra, ha investito l'istruzione provocando l'etnicizzazione della storia dei bosniaci (storia dei serbi, dei croati, dei bosgnacchi⁸) e del settore linguistico (serbo, croato, bosniaco), e la centralità della religione (serbo-ortodossa, cattolico-croata, bosgnacco-musulmana).

Sebbene i tre gruppi etnici dominanti in Bosnia-Erzegovina nel XX secolo siano stati diversi per religione, coscienza nazionale e lingua, il fondamento comune delle tre lingue, le affinità di entrambe le confessioni cristiane e la vicinanza del cristianesimo e dell'Islam, così come l'appartenenza ai popoli slavi del sud, sono valsi allo stesso tempo come fattori di una comunanza storica e di una rete sociale di rapporti che hanno caratterizzato la vita in Bosnia-Erzegovina. La guerra ha trasformato queste affinità in fattori di disgregazione che hanno oggi un ruolo decisivo.

Il conflitto ha distrutto le strutture politiche comuni esistenti al tempo della Jugoslavia e ha anche frantumato il sistema educativo, relativamente unitario, ereditato dal socialismo. Durante e immediatamente dopo la guerra, le tre parti del paese – la Republika Srpska, la Federazione di Bosnia-Erzegovina e il governo delle zone a maggioranza croata – hanno sviluppato nuovi programmi d'insegnamento e materiali didattici che hanno rafforzato i diversi orientamenti politici e culturali. Nei territori a maggioranza serba, riuniti nella Republika Srpska, ci si è ispirati ai programmi scolastici della Serbia e si sono introdotti i manuali adottati in questo Stato. Analogamente, nei territori dell'Erzegovina a maggioranza croata ci si è ispirati ai programmi scolastici della Croazia e si sono introdotto i manuali adottati in questo Stato.

Poiché l'identità dei bosgnacchi non fa riferimento a uno Stato esterno, il governo di Sarajevo ha iniziato a produrre propri testi scolastici già durante la guerra, manuali che si attenevano all'idea di uno Stato e di una società pluri-etnica della Bosnia-Erzegovina.

Il controllo dell'istruzione è nelle mani, secondo la costituzione, di due entità, la Republika Srpska e la Federazione di Bosnia-Erzegovina, ma, all'interno della Federazione, anche dei suoi dieci Cantoni. La Republika Srpska dispone infatti di un sistema centralizzato che gestisce l'istruzione, i programmi d'insegnamento e i manuali scolastici. Ognuno dei Cantoni della Federazione di Bosnia-Erzegovina ha invece il proprio ministro dell'Istruzione. I ministri dei Can-

toni “croati” (cioè a maggioranza croata) si coordinano fra di loro. Nei Cantoni o nei territori con una forte minoranza di uno dei tre popoli, coesistono piani d'insegnamento serbi, croati o bosgnacchi e i corrispondenti sistemi scolastici sono separati. I ministri dell'Istruzione si sentono responsabili solo nei confronti della propria maggioranza.

Il ministero federale dell'Istruzione della Federazione di Bosnia-Erzegovina è di fatto piccolo e ha soprattutto un compito di coordinazione tra i Cantoni. I ministri dell'Istruzione dei Cantoni “croati”, ad esempio, rivendicano presso il ministero federale il diritto di imporre norme che riguardano solo i propri Cantoni.

La distinzione su base etnica, che di fatto provoca una provincializzazione dell'insegnamento, continua anche all'università: così le università di Sarajevo e Mostar si sono divise durante la guerra in base all'etnia di appartenenza e analogamente hanno differenziato i loro programmi di studio. Sebbene tutte le università accettino formalmente studenti di ogni etnia (la discriminazione etnica è infatti punita dalla legge) queste istituzioni agevolano *de facto*, tramite i programmi e gli esami di ammissione, che sono svolti in un'unica lingua e sono fortemente caratterizzati culturalmente, la creazione di profili etnici unilaterali, soprattutto nel campo letterario e nelle discipline sociali. La costituzione concede ai governi della Republika Srpska e dei Cantoni a maggioranza croata la possibilità di intrattenere particolari relazioni estere con i rispettivi Stati confinanti. Gli stretti rapporti con Serbia e Croazia influenzano gli orientamenti dei rispettivi sistemi educativi. I ministri dell'Istruzione garantiscono agli studenti serbi la possibilità di studiare a Belgrado e agli studenti croati di studiare a Zagabria. A questo scopo scuole e università debbono quindi sviluppare negli studenti i necessari requisiti linguistici e tecnici, e questo implica già di per sé una nazionalizzazione dei percorsi formativi.

La Bosnia-Erzegovina non ha goduto, e tuttora non gode, di una piena sovranità. L'Office of the High Representative (OHR) controlla l'applicazione e l'osservanza degli accordi di pace stipulati a Dayton attraverso alcuni strumenti che gli consentono di intervenire direttamente in alcuni settori, come ad esempio nella legislazione. Ad esso si affianca una serie di altre organizzazioni internazionali, riunite sotto la dicitura di Comunità internazionale⁹, che sostiene il processo di pace attraverso la realizzazione di varie riforme, servendosi di team di esperti e utilizzando cospicue risorse finanziarie.

Per quanto riguarda il settore dell'istruzione, queste organizzazioni internazionali si sono concentrate soprattutto sul compito di dare un'educazione senza discriminazioni, siano esse religiose o etniche, in modo da rendere possibile l'integrazione dei bambini delle famiglie emigrate all'estero. La percentuale dei bambini ritornati nel paese nell'anno 2003-04 era, infatti, del 6,5%¹⁰. Con questa iniziativa, però, la Comunità internazionale entra in conflitto con le istituzioni educative autoctone, serbe e croate, presenti nel paese, compresi i genitori, che cercano di instaurare un sistema basato sulla propria etnia, sulla propria lingua e su una cultura “specificata”.

La Comunità internazionale ha reagito a questa provocazione in maniera discontinua. Da un lato, in un documento sulla riforma dell'istruzione firmato a

Bruxelles nel novembre 2002 dai ministri dell'Educazione partecipanti al Peace Implementation Council, ha affermato che l'integrazione scolastica e l'abolizione della separazione etnica sono gli obiettivi principali della riforma. Dall'altro lato ha approvato la costituzione del sistema cosiddetto delle "Due scuole sotto un tetto". Gli esuli potevano essere convinti a tornare nelle regioni d'origine, nelle quali c'erano ancora tensioni tra i diversi gruppi della popolazione, soltanto se venivano promesse loro delle scuole nelle quali gli alunni delle diverse etnie si sarebbero trovati in zone separate (ad esempio, quando le lezioni si svolgevano nello stesso edificio, questi erano spesso forniti di ingressi distinti), se programmi e orari (ad esempio anche le pause) non coincidevano e se gli insegnanti si occupavano solo del proprio "gruppo".

Queste scuole (nel 2003 ne esistevano ancora 52) si trovavano soprattutto, ma non esclusivamente, nei Cantoni a maggioranza croata con una forte minoranza bosgnacca. Sebbene esse costituiscano meno del 5% delle scuole del paese, la Comunità internazionale le ha apertamente criticate e il Peace Implementation Council ha auspicato in una sua seduta del giugno 2003 la loro abolizione in tempi brevi. Questo ha portato in alcuni regioni a dure proteste da parte dei genitori, e in un caso addirittura all'allontanamento degli scolari da una scuola in cui il governo del Cantone aveva intrapreso misure amministrative per la riunificazione delle due parti. Una soluzione condivisa non si intravede ancora.

2.1. La controversia sull'approvazione di manuali scolastici con contenuti "discriminatori": intervento o consiglio?

Dal 1998 la Comunità internazionale è impegnata a cercare di armonizzare i contenuti dell'insegnamento e soprattutto a cercare di eliminare elementi discriminatori dai materiali didattici e a questo scopo ha incoraggiato la formazione di commissioni ministeriali per la revisione dei manuali scolastici. Varie commissioni, composte da insegnanti e professori di ognuna delle tre etnie, hanno esaminato i nuovi manuali e hanno criticato i contenuti che dal punto di vista di uno dei tre popoli erano ritenuti come discriminatori o che contenevano i cosiddetti elementi "anti Dayton". Con questa formula si intendono essenzialmente concetti o valutazioni connotati negativamente, come ad esempio la definizione delle milizie serbe nella guerra del 1992-95 come *četnici*, o l'affermazione secondo cui i movimenti nazionali sviluppatasi nel XIX secolo avrebbero mirato all'eliminazione delle altre etnie jugoslave. Molti manuali, scritti durante il periodo della guerra o negli anni immediatamente seguenti, potrebbero essere definiti "discriminatori", poiché ignorano cultura, lingua e storia rispettivamente dei serbi, dei croati e dei bosgnacchi¹¹, non riconoscono ai rispettivi "altri" neppure la coscienza di sé, oppure negano l'esistenza della Bosnia-Erzegovina come unità politica e accusano i rispettivi "altri" di continue aggressioni e finanche di genocidio.

A prima vista sembrerebbe che debbano essere esclusi da questi giudizi negativi i manuali scolastici prodotti nella Federazione di Bosnia-Erzegovina da

autori bosgnacchi, nei quali la Bosnia-Erzegovina viene già presentata come un organismo statale unitario e in cui, inoltre, l'Impero ottomano non viene rappresentato esclusivamente come uno Stato oppressore, ma ne vengono messe in rilievo anche le varietà religiose e culturali e la politica di tolleranza che lo caratterizzarono.

Le prime analisi hanno dunque lodato questi manuali per il loro approccio multiculturale. Se il paragone viene fatto con i manuali adottati in Serbia e Croazia, bisogna aggiungere che la Bosnia-Erzegovina è soprattutto descritta da un punto di vista bosgnacco-musulmano (e questo spiega la valutazione relativamente positiva dell'Impero ottomano). Tuttavia va riconosciuto che questi manuali non trattano adeguatamente i croati e i serbi bosniaci e soprattutto la loro visione della storia. Autori e autrici si sono resi portavoce di un nazionalismo che abbraccia tutte e tre le etnie; spesso si riferiscono agli altri due popoli su un piano esclusivamente astratto, mentre in concreto muovono loro dure critiche, ad esempio quando alla politica serba vengono attribuiti continui intenti aggressivi, arrivando a parlare di "genocidio" anche quando si tratta di conflitti armati avvenuti prima del XX secolo¹². Per questi motivi è fallito il tentativo del ministero federale di proporre un programma comune e manuali di storia che possano essere adottati da tutti i Cantoni.

La revisione statale dei manuali in Bosnia-Erzegovina comprende il gruppo delle seguenti materie "nazionali": lingua e letteratura, storia, geografia, "natura e società", religione e, per un certo periodo, anche musica. A queste materie spetta uno *status* speciale poiché esse tematizzano, più che altre discipline, la tradizionale importanza culturale di ognuno dei tre "popoli costituenti" (bosgnacchi, croati e serbi).

2.2. I cambiamenti avvenuti nell'insegnamento della storia

Il 18 maggio 1998 il ministro dell'Istruzione della Republika Srpska, quello della Federazione di Bosnia-Erzegovina e il viceministro dell'Istruzione della Federazione (per il Cantone croato) hanno sottoscritto un accordo per la revisione dei manuali.

Ogni ministro si è assunto la responsabilità di nominare un gruppo di esperti che doveva occuparsi di individuare e cancellare le parti "scandalose". Ma la commissione non è riuscita a presentare le modifiche entro l'inizio del nuovo anno scolastico. I motivi non sono da ricercarsi solo nel troppo poco tempo a disposizione, ma hanno origine anche dalle divergenze interne.

Il lavoro iniziato dalla Comunità internazionale e dai ministri si è sovrapposto a un processo di revisione, sfortunatamente realizzato nello stesso momento in cui si è istituito il Cantone di Sarajevo. Questo processo si basava sul concetto della "dichiarazione di Sarajevo" del febbraio 1998, che avrebbe dovuto rendere la capitale della Bosnia-Erzegovina un «modello di coesistenza e tolleranza per il resto del paese» e agevolare il ritorno dei profughi. Le proposte per i nuovi manuali da parte di una *task force* composta dai rappresentanti della Comunità internaziona-

le, dal ministero dell'Istruzione del Cantone e dal corpo insegnante sono state bocciate dal ministro competente. Gli insegnanti si sono rifiutati di eseguire le modifiche suggerite. Terreno di controversia sono stati soprattutto i testi letterari e storici che facevano riferimento a crimini commessi in guerra. Questo episodio ha causato lo scoppio di un acceso dibattito mediatico: vari articoli hanno rimproverato ai manuali serbi e croati adottati in Bosnia-Erzegovina i crimini commessi durante guerra e lo stesso è accaduto dall'altra parte. In essi si biasimavano la Comunità internazionale e soprattutto l'UNESCO (l'organizzazione internazionale con la più grande *expertise* in materia di revisione dei manuali scolastici) di voler nascondere la verità e di aver lasciato le vittime nel dimenticatoio. In altre parole, questi articoli hanno mostrato come nei manuali serbi e croati siano i bosgnacchi i responsabili del "genocidio" e proprio per questo motivo la Comunità internazionale non può vietare, per rivincita, ai bosgnacchi di utilizzare questo termine.

Dimenticare significava però promuovere nuovi crimini. Il giornale "Večernje Novine" ha intitolato così un suo articolo del 31 ottobre 1998: *Vogliamo insegnare bugie ai nostri figli? Manuali per un nuovo genocidio*. Una discussione razionale non era quindi più possibile. Sebbene quei primi, controversi approcci a un processo di revisione non abbiano dato risultati concreti, sono stati tuttavia formulati alcuni principi, poi introdotti in tutte le successive proposte di revisione, come ad esempio l'indicazione che la guerra del 1992-95 non dovrebbe essere definita "guerra civile" ma "l'ultima" guerra e che nessuna delle parti può essere unilateralmente accusata di aggressione.

Nonostante questo insuccesso, negli anni seguenti sono state istituite nuove commissioni. Dagli accordi per la revisione dei manuali sono scaturiti i principali scopi della riforma dei manuali e dei programmi, che però non sono stati fino ad oggi ancora realizzati. Di certo in questo modo la revisione dei manuali è stata inserita nella cornice più ampia di una politica culturale integrativa, ma il processo di revisione stesso è stato modificato in maniera riduttiva, nel senso che gli esperti possono contestare solo singoli passaggi o concetti, ma non possono proporre nuovi orientamenti contenutistici e metodici.

La revisione dei testi scolastici doveva essere ripetuta di anno in anno, poiché erano ancora presenti numerose formulazioni scandalose e "anti Dayton". All'inizio tali passaggi incriminati sono stati coperti da una striscia nera, mentre le formulazioni controverse sono state contrassegnate dal timbro con la dicitura: «Il seguente passo contiene formulazioni la cui verità non è attestata, o che possono risultare ambigue o scandalose». Peraltro, proprio i paragrafi incriminati venivano spesso discussi dagli scolari e dagli insegnanti. Nonostante i controlli dell'OHR, l'applicazione della revisione è stata discontinua ed è stata per lo più interpretata come un intervento della commissione internazionale contro la libertà di pensiero degli autori.

Le più importanti critiche fatte dalle commissioni di revisione dei manuali sono le seguenti:

- La Bosnia-Erzegovina non è il punto di riferimento essenziale nell'ambito politico, territoriale o storico-geografico (questo riguardava soprattutto manuali croati e serbi), mentre dovrebbe essere considerata come un'unità a se stante.

Gli atlanti scolastici sono stati particolarmente problematici, poiché non avevano accolto al loro interno i confini stipulati a Dayton, dal momento che avevano incluso la Republika Srpska nella Repubblica Federale di Jugoslavia.

- La definizione della Republika Srpska o della Croazia e della Serbia come “patria” non è accettabile.
- Anche quando ci si riferisce alla Bosnia-Erzegovina, la sua composizione multietnica resta comunque poco chiara: la rappresentazione si concentra ogni volta sul proprio popolo. Questo è particolarmente evidente per quanto riguarda i giorni di festa, le usanze ecc.
- Le commissioni non hanno trovato formulazioni accettabili sul crollo o sulla dissoluzione della Jugoslavia, quindi è stato consigliato di rinunciare del tutto a una descrizione dettagliata o avvalorata di questo periodo.

Dopo la difficile e controversa fase iniziale, in una dichiarazione del 10 maggio 2000 il ministro dell’Istruzione della Republika Srpska, quello della Federazione di Bosnia-Erzegovina e i rappresentanti dei Cantoni “croati” hanno formulato dei principi che avrebbero dovuto fornire una nuova base alla riforma dei manuali scolastici.

La distinzione dei percorsi educativi, in base a criteri etnici, avrebbe dovuto essere eliminata; la lezione avrebbe dovuto ispirarsi a sensibilità interculturali, così come avrebbe dovuto trasmettere le comuni eredità culturali e letterarie e infine avrebbe dovuto fornire informazioni sulle principali religioni del paese. La Bosnia-Erzegovina è stata esplicitamente definita il paese a cui i programmi e i manuali avrebbero dovuto guardare per quanto concerneva le “materie nazionali”.

I consigli delle commissioni di revisione, basati su quest’accordo, hanno avuto come conseguenza, quando gli autori dei libri di testo li hanno messi in atto, di “neutralizzare” le rappresentazioni: gli autori hanno infatti evitato valutazioni e concetti compromettenti.

Il lavoro delle commissioni ha reso più accettabili i contenuti dei manuali, tuttavia ciò non ha contribuito a rendere la lezione più interessante. L’insegnamento della storia non gode al momento attuale di alcuna grande considerazione tra gli studenti, nonostante il profondo significato politico che ad esso è stato attribuito (o forse proprio a causa di ciò). La storia è considerata noiosa, poiché agli studenti è richiesto un apprendimento mnemonico e mancano stimoli e discussioni. Il linguaggio dei manuali è spesso giudicato difficile e non adatto agli studenti. Agli insegnanti manca la possibilità e l’esperienza necessaria per utilizzare metodi interattivi e per rielaborare nuovi contenuti¹³. Un approccio comparativo fornirebbe la possibilità agli studenti di dare una propria interpretazione o di esporre durante la lezione le opinioni che hanno sentito nella propria famiglia. Non ignorano certo che la storia possa venire spiegata anche diversamente, ma finora ciò non è mai stato argomento delle lezioni.

Per quanto riguarda poi le seguenti tematiche, ci sono state profonde differenze d’opinione che non è stato possibile risolvere con ritocchi terminologici:

- Controversi sono rimasti frequentemente i nomi geografici e le denominazioni storiche, che nelle tre diverse lingue erano formulati in modo differente.

L'ovvia soluzione di indicare sempre tali concetti anche nelle altre due lingue non è stata accettata, poiché i puristi hanno voluto evitare l'impressione che si trattasse di tre versioni della stessa lingua (simili a dialetti) e insistevano proprio su questo punto.

– In geografia il problema più rilevante è rappresentato dal modo in cui viene descritto lo spazio della Bosnia-Erzegovina, le entità che la compongono e gli Stati vicini. Nei libri croati e serbi gli Stati vicini e le “proprie” regioni in Bosnia-Erzegovina occupano ancor molto spazio, mentre la Bosnia-Erzegovina come regione riceve un'attenzione molto minore, così come nei libri scolastici bosgnacchi avviene esattamente il contrario.

– Considerati i numerosi territori con popolazioni miste, ogni netta “occupazione” dello spazio da parte di una sola etnia risulta difficilmente tracciabile su una carta geografica. Il territorio definito di volta in volta “altro” viene in parte considerato territorio estero e viene segnalato con superfici bianche e nemmeno vengono tracciati simboli caratteristici, come quelli per le città. Per questo motivo, per i territori geografici le espressioni “serbo” o “croato” sono da evitare. La commissione che si occupava dei libri di geografia era d'accordo nella critica di tali espressioni: essa proponeva, addirittura all'unanimità, che la ripartizione dei libri dovesse essere equilibrata e ciò significava che tutte le regioni, e non solo quelle di appartenenza, dovessero essere trattate in egual modo.

– Interpretazioni discordanti, che si escludono l'una con l'altra, si trovano nella rappresentazione della formazione dello Stato nel Medioevo e del ruolo avuto dalla Chiesa (in particolar modo della Chiesa bosniaca nella società e nello Stato della fine del Medioevo), nella descrizione e nella critica dell'Impero ottomano e dei movimenti nazionali dei secoli XIX-XX, così come nella critica della Seconda guerra mondiale, del crollo della Jugoslavia socialista e della successiva nascita degli attuali paesi.

– Sorprendente e pregnante nella descrizione di tutti e tre i popoli costituenti è la “retrodatazione” dei conflitti e delle strutture sociali contemporanee nella storia passata. Quest'ultima viene quindi letta con “gli occhi del presente”: così gli autori e le autrici cercano di dare informazioni dettagliate sulla ripartizione dei popoli in un tempo e un luogo precisi, per reclamare il tempo, il luogo e le “conquiste” storiche ad essi collegate, per il proprio popolo o per assegnare agli “altri” la colpa di sviluppi valutati negativamente. Le caratteristiche del passato scivolano in secondo piano rispetto alle caratteristiche del presente. La società clericico-feudale medievale viene sostanzialmente tratteggiata con un'impronta etnico-politico-culturale. Per esempio, la composizione etnica di Dubrovnik appare più importante del suo effettivo stato di città e repubblica commerciale che ha presentato più divergenze che similitudini con i territori della Bosnia-Erzegovina abitati dai serbi e croati, dalle caratteristiche rurali e contadine.

– I libri bosgnacchi propendono per un'immagine edulcorata di un Impero ottomano tollerante le cui molteplici gradazioni politico-sociali, che assegnano alle comunità non musulmane solo uno *status* minoritario, non sono sufficientemente chiare. Talvolta i croati e soprattutto i serbi non sono affatto menzio-

nati, venendo classificati come cristiani o non musulmani, fatto che dal punto di vista croato e serbo è almeno tanto oltraggioso quanto dal punto di vista bosgnacco è offensiva la negazione della propria specificità o l'insieme dei riferimenti identitari bosniaci nei libri serbi o croati. Mentre gli esperti croati e serbi insistono sul concetto di "islamizzazione" per quanto riguarda la conversione delle popolazioni soggiogate, i bosgnacchi respingono questo concetto a causa delle implicazioni coercitive che esso contiene.

– Una base comune per la rappresentazione dei movimenti nazionali moderni è ancora lontana: nei libri croati e serbi i bosgnacchi vengono o negati da un etnicismo esclusivo o compresi in un nazionalismo espansivo.

Per "eticismo esclusivo" si intende in questo caso che i serbi e i croati escludono e negano l'esistenza dei bosgnacchi, poiché questi non sono né croati né serbi. Per "nazionalismo espansivo" si intende indicare che i croati e i serbi sarebbero dell'opinione che i bosgnacchi in origine erano serbi e croati, i quali si sarebbero però, in un secondo momento, convertiti all'Islam. Proprio per questo motivo essi non potrebbero essere "definiti" come popolo e potrebbero perciò "tornare in proprietà" degli altri due popoli.

Gli autori bosgnacchi hanno invece grandi difficoltà a spiegare l'autonomia di una società specifica bosniaca, per quanto essi stessi ne siano sostenitori: sono moderatamente pro ottomani e pro jugoslavi, poiché entrambi i sistemi si ancoravano alla società mista. Per questo essi appaiono agli occhi dei serbi e dei croati non patriottici e orientati al passato. Proprio perché i movimenti nazionali della fine del 1800 che seguivano il modello dell'Occidente europeo erano movimenti nazionali di Stato, essi erano incompatibili con la tradizione bosgnacca. Il nazionalismo bosniaco si sviluppa troppo tardi, ad esso manca il *pathos* del movimento di liberazione nazionale e ciò rende difficile una mediazione tra le diverse posizioni.

– Un rapporto bilaterale, seppure carico di preconcetti e presentato come fosse una relazione "amico-nemico", si può tematizzare e sdrammatizzare attraverso un confronto comune, come è accaduto tra Germania e Francia o tra Polonia e Germania dopo la Seconda guerra mondiale. La mancanza di relazioni ha come conseguenza la mancanza di confronto. Per liberarsi dal proprio *status* deficitario, gli autori bosgnacchi riscrivono allora la propria storia nazionale e retrodatano se stessi, finché è possibile nella storia premoderna, per costruire una comunità multietnica. Nessuna delle tre parti ha fino ad ora trovato un modello che descriva la formazione di uno Stato moderno non fondato sull'immagine di una nazione omogenea e sul "suo spazio". I bosgnacchi nutrono l'illusione di rappresentare una continuità bosniaca multietnica e multireligiosa. Tale modello di società integrata ha oggi un'importanza politica del tutto differente rispetto al federalismo medievale o alla dominazione ottomana, ma questa diversità, che costituisce il modello di un progetto per il futuro, per cui il ricorso al passato può notevolmente spiegare o aiutare, non è ancora rappresentabile nei libri di scuola, poiché la continuità e la legittimazione storica vengono cercate in concorrenza e contemporaneamente in parallelo alla consapevolezza nazionale serba e croata.

– Non è mai possibile scrivere la storia dei tre popoli nel XX secolo come storia jugoslava, poiché tutte e tre le etnie non consideravano questa nazione come punto di riferimento, bensì formulavano ipotesi sulle possibilità di sviluppo per il proprio popolo o su ciò che impediva la propria stabilità culturale e politica. I libri scolastici dei “nuovi” Stati hanno essenzialmente ridotto la trattazione della Jugoslavia alla rappresentazione della nazione di appartenenza. La caduta, alla fine del secolo, di questo Stato costituisce solo un nuovo inizio per la storia dei nazionalismi separatisti.

Queste interpretazioni divergenti, ad esempio del movimento partigiano nella Seconda guerra mondiale o dell’Impero ottomano, non si possono però “armonizzare” o “neutralizzare”. Se i libri scolastici devono rispecchiare la storia e la società di tutti e tre i popoli che la costituiscono, dovrebbero diventare essi stessi oggetto di rappresentazione.

Parallelamente all’approccio comparato nei manuali, i piani di studio dovrebbero aprirsi a una prospettiva comparata che includa tutti e tre i popoli.

Il *White Paper*, presentato nel novembre 2002 da un gruppo di lavoro etnicamente e politicamente rappresentativo, ha proposto degli obiettivi per la riforma generale dei programmi, sui quali potevano basarsi i gruppi di lavoro di esperti per le materie di storia e geografia⁴. È probabile che la rappresentanza della Commissione Europea in Bosnia, che ha finanziato e indotto la formulazione del *White Paper*, appoggi un’apposita commissione specializzata e organizzati dei corsi di perfezionamento per gli esperti scolastici e gli autori dei libri di testo, rendendo possibile, con un’iniziativa così concentrata, l’applicazione nel giro di due o tre anni, di nuovi metodi e contenuti didattici.

Allo stesso tempo i ministri si sono assunti il compito di “armonizzare” i *curricula* del paese e di introdurre elementi condivisi, per rafforzare il sentimento di un’identità e di una cittadinanza comuni. La materia “difesa civile/educazione civica” avrebbe dovuto essere sostituita da un nuovo corso di “diritti umani ed educazione civica” sviluppato con l’appoggio del Consiglio d’Europa, dell’UNESCO e della Civitas. Le inchieste mostrano che la maggioranza degli abitanti della Bosnia-Erzegovina ancora non si definisce politicamente come cittadina di uno Stato comune, ma come appartenente a uno dei tre popoli che la costituiscono. L’organizzazione americana Civitas ha sviluppato un corso per l’“educazione civica”, che è orientato verso una coscienza politico-integrativa e che sembra adempiere alle richieste della legge sull’educazione, avallate anche dal Consiglio d’Europa: «Affinché la Bosnia e l’Erzegovina possano costituire uno Stato nazionale, i programmi scolastici delle tre parti devono rafforzare il concetto di una comune cittadinanza»⁵.

Civitas offre agli insegnanti dei corsi di preparazione per poter usare i nuovi materiali. In questo modo, Civitas ha notevolmente contribuito a dare un nuovo profilo al programma di educazione civica. Il Consiglio d’Europa desidererebbe integrare questi corsi con unità specifiche sulla dimensione europea, nella quale i futuri cittadini della Bosnia-Erzegovina cresceranno.

I rappresentanti politici dell’istruzione hanno accolto in modo molto più controverso rispetto ai programmi di Civitas l’introduzione di un corso intitolato “cultura delle religioni”, che avrebbe dovuto fornire le conoscenze basilari

sulle maggiori confessioni professate in Bosnia-Erzegovina. Basandosi su un accordo interministeriale siglato alla fine degli anni Novanta, il Goethe-Institut ha varato un progetto pilota, che si è scontrato con uno scetticismo crescente, soprattutto da parte dei rappresentanti della Chiesa cattolica. Persino dopo che il progetto era stato approvato, la sua realizzazione veniva guardata con sospetto. La Chiesa infatti temeva che un corso di religioni comparate potesse relativizzare il modo di accostarsi alla fede. Inoltre temeva il pericolo che la nuova materia sostituisse la lezione confessionale. Sebbene ciò non sia possibile, dato che l'insegnamento della religione è obbligatorio per legge, tali accuse vengono tuttavia formulate sempre più apertamente.

Le modifiche dei programmi dovevano essere innanzitutto archiviate in un *Common Core Curriculum*, affinché potessero essere adottate da tutti i programmi scolastici del paese. Una tale struttura di base, valida per tutti i programmi scolastici nelle entità, è stata sviluppata e approvata su decisione della conferenza di tutti i ministri dell'Istruzione nell'agosto del 2003¹⁶. Il *Common Core Curriculum* si fonda sulla legge dell'istruzione primaria e secondaria abrogata da entrambi i parlamenti nel giugno del 2003. Parallelamente alle discussioni parlamentari sulla legge, un gruppo di lavoro interministeriale aveva ricavato, dal confronto di tutti i programmi approvati, tutti gli elementi comuni, che per la matematica e le scienze naturali costituivano, incredibilmente, il 70-90% dei contenuti didattici. Nelle "materie nazionali" la percentuale era notevolmente più bassa, del 50% circa o ancora inferiore. Il *Common Core Curriculum* di storia prende in considerazione quasi esclusivamente lo sviluppo internazionale, e la storia dei singoli popoli di Bosnia-Erzegovina è ancora completamente lasciata ai programmi dei Cantoni e delle entità. Per questo motivo, l'ampliamento del *Common Core Curriculum* è assolutamente necessario. Lo sviluppo di nuovi manuali scolastici deve andare di pari passo.

Una nuova commissione nominata nel 2004 sui libri scolastici per le materie di storia e geografia ha avuto il compito, anziché di rivedere i testi già scritti, di sviluppare principi che fornissero agli autori di manuali nuovi criteri per poter redigere testi dalle prospettive multiple e comparate.

Le proposte della nuova commissione dovrebbero occuparsi del processo di costituzione dei Cantoni e delle entità e dovrebbero creare in maniera duratura una base di giudizio comune per i nuovi manuali scolastici.

Dopo quasi un anno di dibattito politico tutti i ministri dell'Istruzione del paese hanno approvato le direttive. Resta da sperare che con questo sia stata realmente trovata una nuova base di partenza per una forte rappresentazione multiprospettica. I seminari di perfezionamento allestiti dal Georg-Eckert-Institut, dal Consiglio d'Europa e dall'OSCE hanno confermato l'aspettativa che stia nascendo una nuova generazione di autori.

2.3. Dicotomia vittima-carnefice o politica di riconciliazione?

È possibile unificare i diversi punti di vista su un conflitto dalla cui fine sanguinosa sono trascorsi solo pochi anni e che è terminato solo grazie all'inter-

vento di forze internazionali? La generale consapevolezza delle numerose affinità tra i tre popoli, delle comuni tradizioni storiche e anche della responsabilità politica per il futuro dell'intero paese, si è sviluppata poco e in modo preoccupante.

In primo luogo, infatti, la popolazione definisce se stessa, come già in passato, principalmente sulla base dell'appartenenza etnica ed è su questa base che elegge i propri rappresentanti politici (che fanno chiaramente parte della stessa etnia dei votanti).

In secondo luogo, l'appartenenza religiosa rimane un importante segno distintivo che delimita i confini sia religiosi che etnici. Il simbolo che resta è il campanile della chiesa cattolica a Mostar, distrutto durante la guerra 1992-95 e poi ricostruito in modo ancora più monumentale, tanto da superare attualmente i minareti della città. Così come in guerra soprattutto i serbi e i croati hanno distrutto i monumenti culturali delle altre etnie, adesso tutte cercano di occupare, attraverso particolari simboli, un territorio per così dire culturale.

In terzo luogo il paese non ha ancora trovato cerimonie della memoria ufficialmente accettate, neppure per il lutto: le commemorazioni riguardano di regola le vittime di una sola etnia o di una sola comunità religiosa. Una riconciliazione sulle tombe non sarà possibile fino a quando i morti di Srebrenica – per riferirsi a un solo e ben conosciuto esempio – non verranno riconosciuti come vittime di un crimine. I musei storici statali situati nella Federazione di Bosnia-Erzegovina, che al tempo della Jugoslavia illustravano la guerra partigiana durante la Seconda guerra mondiale, ora sono stati ampliati con esposizioni sulla nuova guerra di pochi anni fa, presentando i cittadini della Federazione come vittime dell'aggressione serba o croata. Così ad esempio il museo storico di Sarajevo documenta l'assedio della città, mentre il museo partigiano di Jablanica espone documenti sui campi di concentramento croati. L'iconografia dei luoghi di sofferenza del XX secolo è politicamente molto difficile da distinguere: l'immagine di un deportato in un lager non ci dice se si tratta di una vittima del terrore nazionalsocialista o della persecuzione nazionalcroata del 1993. Queste mostre visualizzano una chiara dicotomia vittima/colpevole, che non lascia alcuno spazio per un dialogo e una memoria comune ma proseguono essenzialmente le persecuzioni e le storie di sofferenza dalla Seconda guerra mondiale.

Infine i libri di storia serbi definiscono i *četnici* come soldati che lottano per la libertà senza riferire che questi si erano macchiati di crimini di guerra. Al lager *ustaša* di Jasenovac è stata assegnata una chiara visibilità quale luogo di sofferenza della nazione serba, con l'inequivocabile messaggio che le vittime non avrebbero potuto essere contemporaneamente i carnefici. D'altra parte, i manuali scolastici divulgano ancora il numero, di gran lunga esorbitante, di 700.000 vittime complessive delle quali 500.000 serbe, contrariamente a quanto accertato dalla ricerca storica più recente, secondo cui il numero delle vittime di Jasenovac non può essere superiore a 100.000. Questo tipo di vittimizzazione fissa per iscritto i ruoli e non allarga lo sguardo alle molteplici sfaccettature dei comportamenti, dalla resistenza fino alla collaborazione, che hanno coinvolto tutti i popoli colpiti dalla guerra.

In queste condizioni è comprensibile che gli insegnanti temano un dibattito emotivamente carico se in classe viene discusso il periodo storico che inizia con la caduta della Jugoslavia, così come è illusoria l'idea che sia possibile insegnare la storia precedente senza che questo implichi un coinvolgimento emotivo.

Sorprendentemente, i ministri dell'Istruzione hanno avanzato la proposta di includere nei nuovi programmi anche la storia dell'ultimo decennio, che quindi comprende la guerra del 1992-95. Fino al 2005 le commissioni di revisione avevano consigliato di terminare il programma all'anno 1974-75 (anno della redazione della nuova costituzione jugoslava) o al 1990, o al massimo di inserire una tabella "obiettiva" degli avvenimenti più importanti degli ultimi anni (una sorta di tavola cronologica).

Inoltre tutta la storia che va dai movimenti nazionali dei Balcani dell'Ottocento fino alle guerre mondiali viene interpretata come l'antefatto dei recenti conflitti.

In questo contesto sono state sviluppate nuove forme di insegnamento per affrontare le conseguenze dei conflitti. Ad esempio l'organizzazione americana The Children's Movement to Creative Education¹⁷ mette insieme scolari delle tre diverse etnie di Sarajevo e dintorni e offre loro varie possibilità di raccontare le proprie esperienze durante la guerra o di esprimersi sui racconti di guerra che hanno ascoltato nelle proprie famiglie. I prodotti artistici, come ad esempio disegni o rappresentazioni drammatiche, giocano in questo quadro un ruolo importante. In una seconda fase, il gruppo analizza documenti e reportage e ricostruisce una nuova storia costituita sia dalle esperienze "sogettive" che dalle informazioni "oggettive".

Questi approcci didattici sono però rari e isolati e gli insegnanti che li vogliono applicare hanno finora difficilmente ottenuto l'appoggio del ministero dell'Istruzione. La mancanza di sostegno è ricollegabile al più ampio contesto socio-politico in cui si iscrive il modo di trattare il passato più recente. Nelle famiglie, la guerra viene percepita come un'esperienza di perdita e di violenza, come lotta per l'affermazione di sé e spesso anche come causa scatenante di sentimenti di vendetta e di diffidenza. I media discutono sulle responsabilità e il coinvolgimento di politici e militari, mentre lavori teatrali e cinematografici si focalizzano sulle situazioni estreme vissute durante la guerra.

Negli ambienti ufficiali della politica e dell'istruzione l'argomento è tabù o dominato da dinamiche stereotipate del tipo "amici-nemici". Anche in questo caso, le nuove direttive avrebbero potuto decretare una svolta.

L'assemblea parlamentare del Consiglio Europeo nelle sue direttive per «l'istruzione in Bosnia e Erzegovina» del 2000 aveva sostenuto la necessità di una moratoria sulla trattazione delle ultime guerre, grazie alla quale gli storici di tutti e tre i popoli potessero sviluppare, con l'aiuto di esperti internazionali, un approccio comune alla politica della memoria¹⁸. La moratoria perdura ancora ma essa ha solo creato un vuoto di informazione e di riflessione.

Sembra però che molti studenti e le nuove generazioni di insegnanti non si accontentino più.

Note

1. F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 1999; Id. (a cura di), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2003.
2. H. Höpken, *Öl ins Feuer. Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa/Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, Hahnsche Buchhandlung, Hannover 1996; P. D. Xochellis, F. I. Toloudi, *The Image of the "Other"/Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries*, Thipothito, George Dardanos, Athens 2001 (ed. gr. *E eikona tu "allu", geitona sta scholika biblia ton balkanikon choron*, Athine 2000); C. Koulouri, *Clio in the Balkans: The Politics of History Education*, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Thessaloniki 2002.
3. M. Kovac, M. Kovac Sebart, *Textbooks at War: A Few Notes on Textbook Publishing in Former Yugoslavia and Other Communist Countries*, in "Paradigm", 2-6, 2002, pp. 30-4.
4. N. Budak, *Ricerca storica e redazione dei libri di testo nelle entità statali nate della Jugoslavia socialista*, in Pingel (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit., pp. 463-78.
5. S. Petrungraro, *La riscrittura della storia in Croazia: la storia nazionale nei manuali in uso in Croazia dal 1918 ai giorni nostri*, Università di Venezia, Venezia 2001; Id., *La riscrittura della storia in Croazia*, in "Passato e presente", XX, 55, 2002, pp. 35-42.
6. S. Rutar, *Bildungsreform in der Republik Serbien*, in "Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research", 24-3, 2002, pp. 315-21.
7. AA.VV., *Changes and Continuity in Everyday Life in Albania, Bulgaria and Macedonia 1945-2000*, Euroclio, The Hague 2003 (anche in edizione albanese, bulgara e macedone); CDRSEE (Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe), *Teaching Modern Southeast European History*, Workbook 1-4, Thessaloniki 2005.
8. Con il termine "bosgnacchi" si indicano i cittadini della Bosnia-Erzegovina di religione islamica.
9. La denominazione originaria inglese "International Community" comprende essenzialmente i rappresentanti e i membri del Peace Implementation Council e delle organizzazioni internazionali che dirigono gli aiuti per la ricostruzione in Bosnia-Erzegovina. Nel settore dell'educazione queste organizzazioni sono soprattutto la Commissione Europea, il Consiglio d'Europa, la Banca Mondiale, l'OSCE, l'UNICEF e l'UNESCO.
10. *Statistical Report on the Implementation of the Interim Agreement on Accommodation of Special Needs and Rights of Returnee Children, 19 November 2003*, OSCE, Sarajewo (manoscritto non pubblicato); AA.VV., *A Message to the People of Bosnia and Herzegovina*, in "Education Reform", 21 November 2002 (edizione inglese, bosgnacca, croata e serba).
11. AA.VV., *Education for Peace. A Conflict Resolution Initiative for Post-war Bosnia (Final Report)*, Institute for Social Research in Zagreb-Centre for Educational Research and Development, Zagreb 1999; H. Karge, *Tra euforia, moderazione e isolamento: l'Europa nei testi scolastici di storia delle repubbliche della ex Jugoslavia*, in Pingel (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit., pp. 479-526; A. Helmedach, *Minderheiten im Schulbuch: Südosteuropa/Minorities in Textbooks: South-East Europe*, in "Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research", 23, 2, 2001.
12. A. Čavdar, *Textbook Review in Bosnian and Croatian Language Education Unit*, Human Rights and Rule of Law Department-OHR, 2002 (manoscritto non pubblicato).
13. J.-M. Leclercq, *Post-accession Programme of Co-operation with Bosnia and Herzegovina. Seminar on "History curriculum Development in Bosnia and Herzegovina"*, Sarajewo 10-11 December 2002, Council of Europe (DGIV/EU/Hist 2002-06).
14. *White Paper. Shared Modernisation Strategy for Primary and General Secondary Education in Bosnia and Herzegovina*, Produced by the Educational Authorities in "BiH", Assisted by the EC-TEAR Programme, Sarajewo.
15. Leclercq, *Post-accession Programme*, cit., p. 23.
16. Il *Common Core Curriculum* è giudicato nel resoconto di valutazione del programma CARDS della Commissione Europea come uno dei pochi progressi verso una base comune dell'istruzione. Esso elenca solo dei contenuti e deve essere completato attraverso indicazioni

metodologiche. Gli stessi contenuti hanno peraltro bisogno di essere aggiornati e razionalizzati (cfr. *Functional Review of the Education Sector in Bosnia and Herzegovina*, Final Report, Europe Aid/116303/C/SV/BA, The European Union's CARDS Programme for Bosnia and Herzegovina).

17. www.childrensmovement.org.

18. Parliamentary Assembly of the Council of Europe, *Education in Bosnia and Herzegovina*, Recommendation 1454, Strasbourg 2000.

È davvero la storia di tutti? La situazione in Olanda, una storia senza fine...

di *Huub Kurstjens**

Dopo l'assassinio di due olandesi famosi (Pim Fortuyn, politico carismatico e di successo, ucciso il 6 maggio 2002, e Theo van Gogh, regista celebre e provocatorio, ucciso da un musulmano olandese il 2 novembre 2004), si è scatenato il dibattito su quale ruolo dovrebbe avere in Olanda lo studio della storia. Ci si è chiesti se non sia giusto che tutti, anche gli immigrati, debbano sapere qualcosa delle radici del nostro paese, cioè della storia olandese. Ci si è chiesti se la storia non sia una materia che accomuna la gente, che fa capire le nostre radici e la condizione dei cittadini nella società odierna.

Per questi motivi, il ministero olandese dell'Istruzione e della Cultura ha recentemente deciso (il 1° settembre 2005) di chiedere al professor van Oostrom di presiedere una Commissione per il Canone. Questa commissione dovrebbe produrre un canone olandese, all'interno di una prospettiva internazionale comparata, per l'istruzione primaria e secondaria. L'obiettivo dovrebbe essere «una conoscenza storica condivisa e, oltre a questo, anche un'ampia conoscenza culturale e sociale dell'Olanda nel contesto internazionale, ed europeo, con gli aspetti sia positivi che negativi della nostra storia».

Il ministero è convinto che «quando i giovani olandesi avranno condiviso la conoscenza almeno del nucleo del canone, ne trarrà beneficio la cultura della cittadinanza e dell'integrazione». Per questo la commissione dovrebbe presentare le proprie conclusioni entro il 1° settembre 2006.

I

L'insegnamento della storia nei Paesi Bassi

Per capire come si è arrivati a proporre la costituzione di un canone olandese occorre gettare uno sguardo al sistema di istruzione dei Paesi Bassi e in particolare allo studio dell'insegnamento della storia.

La FIG. 1 mostra la struttura generale del sistema scolastico olandese: l'istruzione primaria nei Paesi Bassi va dai 4 ai 12 anni. Successivamente gli studenti sono avviati ai vari canali:

* Istituto nazionale olandese per l'ideazione e lo sviluppo di test scolastici (CITO).

- l'istruzione secondaria in preparazione dell'istruzione preuniversitaria (VWO: fino a 18 anni; all'incirca paragonabile al liceo italiano);
- l'istruzione secondaria generale avanzata (HAVO: fino a 17 anni, anche questa paragonabile al liceo, ma a livello un po' inferiore);
- l'istruzione secondaria preprofessionale (VMBO: fino a 16 anni, paragonabile più o meno all'istruzione professionale).

La ripartizione degli studenti nell'istruzione secondaria è all'incirca la seguente:

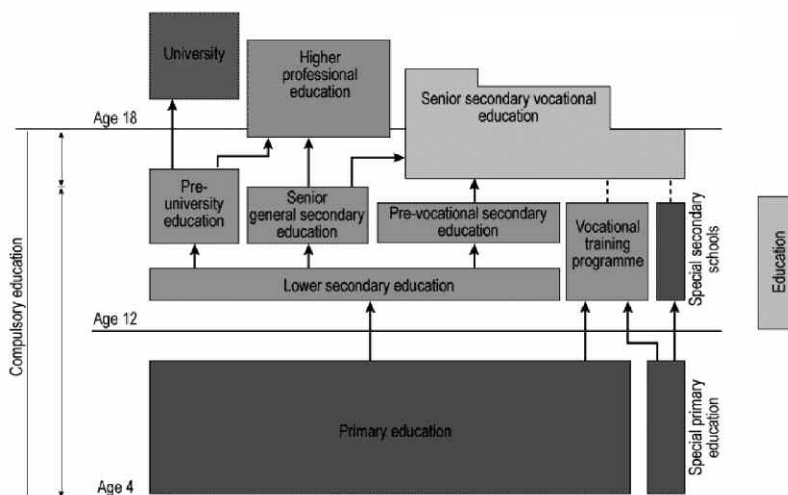
- il 60% degli studenti dell'istruzione secondaria frequenta l'istruzione secondaria preprofessionale (VMBO);
- il 25% nell'istruzione secondaria generale avanzata (HAVO);
- il 15% nell'istruzione preuniversitaria (VWO).

2

Cosa è il CITO

Ogni livello su indicato è seguito da test finali, somministrati dall'Istituto nazionale olandese per l'ideazione e lo sviluppo di test scolastici (CITO). L'esito di questi test contribuisce per il 50% al voto finale di ogni materia. Superando l'esame, si ottiene un diploma che consente l'accesso al grado d'istruzione successivo.

FIGURA 1
Il sistema educativo nei Paesi Bassi



Il mio istituto (il CITO, appunto) svolge diverse attività, in particolare fornisce servizi internazionali di *testing* e consulenza:

- sviluppiamo strumenti per la valutazione obiettiva dei risultati conseguiti dagli studenti;
- contribuiamo a implementare la politica nazionale di innovazione educativa;
- espandiamo la conoscenza e la comprensione della valutazione educativa attraverso la ricerca.

Le nostre attività principali consistono in:

- valutazione aggiuntiva della performance dei singoli studenti, seguiti in tutto il corso del *curriculum* scolastico;
- valutazione formativa a supporto del processo educativo;
- valutazione degli esiti del sistema scolastico;
- messa a disposizione di programmi di formazione.

Svolgiamo un ruolo importante in servizi internazionali di *testing* e consulenza quali:

- assistenza tecnica a programmi di riforma scolastica;
- consulenze in seminari e workshop internazionali;
- vendita di alcuni prodotti molto interessanti applicabili anche a usi internazionali;
- organizzazione per l'OECD (l'Organizzazione per la cooperazione economica e lo sviluppo), insieme con altre organizzazioni internazionali, del "Programma per la valutazione internazionale degli studenti" (meglio noto come progetto PISA).

Il mio compito nel CITO consiste nella produzione, organizzazione e somministrazione della storia come materia d'esame finale in tutta la nazione a livello di educazione vocazionale (VMBO, 16 anni).

3

La storia come materia obbligatoria

L'insegnamento della storia in tutta l'Europa è obbligatorio fino a 15 anni. Si hanno solo tre eccezioni: Islanda, Gran Bretagna e Paesi Bassi. Come ho detto prima, il 60% degli studenti dei Paesi Bassi si colloca nella VMBO (educazione preprofessionale). A questo livello di istruzione, la storia o gli elementi di storia vengono integrati in un'area di apprendimento combinato di diverse materie (ad esempio "L'uomo e la società") e costituiscono materia obbligatoria fino a 14 anni.

4

L'esame di storia non è obbligatorio

Alla fine dell'istruzione secondaria, quando gli allievi affrontano gli esami centralizzati, la situazione peggiora, perché lo studio della storia non è obbligatorio. Di conseguenza, la percentuale di studenti che scelgono la storia come materia

d'esame è piuttosto bassa. Per il VMBO, solo il 13% si sottopone all'esame di storia (a 16 anni), per l'HAVO questa percentuale è del 73% (a 17 anni) e per il VWO la percentuale è del 57% (a 18 anni). In generale nei Paesi Bassi si sottopone all'esame di storia il 28% di tutti gli studenti dell'ultima classe del ciclo di istruzione secondaria.

5

Storia dell'esame centralizzato di storia

L'esame finale è molto importante, anche per la storia.

Fino al 1982 non esisteva un esame centralizzato di storia. La materia in quanto tale è stata oggetto di un animato dibattito a causa della segregazione religiosa e ideologica (cattolici, protestanti, socialisti e liberali). Tutti avevano propri interessi (organizzazioni, scuole ecc.), ma anche una propria visione storica: una società fondata su quattro pilastri. Questo sistema garantiva l'identità separata di ciascun gruppo.

Ancora oggi i mezzi di comunicazione di massa, radio, televisione, giornali, scuole, partiti politici, mostrano gli effetti di questo sistema. Tuttavia, con il tempo, il sistema è stato lentamente eroso, a tal punto che oggi giorno si è dissolto. Nel frattempo, erano in ascesa i gruppi agnostici e i musulmani, che però non svolgevano ancora un ruolo importante nella divisione dei poteri e degli interessi.

Dal 1982 ad oggi il sistema nazionale degli esami nei Paesi Bassi è composto da due parti: una è svolta e valutata dagli stessi insegnanti della scuola e contribuisce per il 50% al voto finale. L'altra, quella nazionale (pari anche questa al 50%), è organizzata ed effettuata dal CITO (CSE, esame scritto centralizzato). In questa fase il CITO si avvale dell'aiuto di alcuni insegnanti esperti, del voto di tutti i docenti delle scuole, espresso secondo direttive prescritte e in seguito espresso ancora una volta dagli insegnanti di un'altra scuola.

Se gli studenti scelgono la storia come materia da svolgere durante l'ultima classe, l'esame di storia è obbligatorio. In un primo momento questo esame era basato sulle conoscenze organizzate intorno a parole chiave (nessuna descrizione di contenuti, nessuna ipotesi di ricerca).

Ogni esame consiste in due argomenti che durano per due anni. Ogni anno uno dei due argomenti cambia.

Fin dall'inizio questo sistema è stato molto criticato sia dagli insegnanti che dai professori. Le critiche vertevano su tre punti:

- gli argomenti degli esami di storia si limitavano alla sola storia del XX secolo e si concentravano solo su argomenti politici e tradizionali (storia dei bianchi, dei maschi, dell'Occidente);
- erano troppo ripetitivi: il momento della verifica si limitava a constatare il grado di conoscenza;
- infine, l'uso delle fonti (primarie) e il materiale di lavoro erano di cattiva qualità: la valutazione delle capacità individuali era praticamente assente.

La risposta a questo tipo di esame di storia è stata chiarissima, ma può darsi che anche questa sia legata al clima pedagogico degli anni Novanta:

- si doveva dare la possibilità di valutare anche altri argomenti e metodi, meno tradizionali. Per esempio nel 1990 è stato proposto agli studenti di fare un confronto tra la storia delle donne del XX secolo nei Paesi Bassi e negli USA sulla base di ipotesi di ricerca;
- al tempo stesso è stata data la possibilità dal ministero dell'Istruzione di valutare anche argomenti di periodi precedenti al XX secolo (per esempio nel 1995 uno dei due argomenti valutati è stato "La rivoluzione olandese 1555-88"; oppure, nel 1998, hanno proposto un argomento di storia medievale: "Europa e il mondo extraeuropeo 1150-1350").

Gli insegnanti di storia e l'Associazione degli insegnanti di storia dei Paesi Bassi (VGN) nel 1994 hanno dato inizio gradualmente, con il supporto del ministero dell'Istruzione, a un'innovazione strutturale del sistema dell'esame di storia, che ha dato questi risultati:

1. Una *descrizione dettagliata* dei contenuti, basata sulla *conoscenza* e su *ipotesi di ricerca*.
2. L'introduzione di *abilità individuali in combinazione con le fonti* allo scopo di individuare e analizzare:
 - fonti e ipotesi di ricerca (centrate su affidabilità, rappresentatività e utilità delle fonti);
 - fatti e obiettività;
 - cause ed effetti;
 - continuità e cambiamento;
 - empatia, prospettiva e assunzione di posizioni;
 - interpretazione.

6

Gli sviluppi recenti

Anche questo nuovo approccio è stato oggetto di critiche. La scelta degli argomenti era arbitraria. Ci si chiedeva perché mai in un determinato anno lo studente avrebbe dovuto specializzarsi in un argomento alquanto esotico, e un altro studente un anno dopo avrebbe dovuto sostenere l'esame in un altro argomento, magari altrettanto esotico?

Oltre a questo, molte delle conoscenze che fanno parte di un argomento erano irrilevanti e di nessuna utilità. Assolutamente fondamentali sono state le critiche alla crescente mancanza di conoscenze generali e ordine cronologico.

Pian piano è emerso chiaramente che, poiché era stato privilegiato l'approccio tematico, stava lentamente sparendo un quadro comune di riferimento. Il commento di un numero sempre più alto di persone (non solo storici, ma anche profani) era che la storia si riduceva così agli interessi oziosi di alcuni storici e gli esami di storia si riducevano a giochetti con le fonti.

Di conseguenza, la ministra dell'Istruzione ha deciso (nel 2001) di istituire un comitato di storici appartenenti al mondo della scuola e dell'università per

creare un nuovo schema di conoscenza storica per ogni livello. Questo comitato ha prodotto uno schema generale ponendo maggiore attenzione alla visione cronologica d'insieme, caratterizzato da un approccio longitudinale e concentrato, basato su 10 diversi periodi, ciascuno contraddistinto da un'icona.

La conoscenza di questi periodi è basata su un orientamento generale, non su dettagli specifici. Secondo il comitato, il solo modo per far sì che questi periodi lascino un'impronta duratura è quello di ripetere questo schema più volte (prima nell'istruzione primaria, poi in quella secondaria inferiore e

FIGURA 2
Le 10 epoche storiche



1. I cacciatori e gli agricoltori (fino al 3000 a.C.)



2. I greci e i romani (3000 a.C.-500 d.C.)



3. I monaci e i cavalieri (500-1000)



4. Le città e gli Stati (1000-1500)



5. Gli scopritori e i riformatori (1500-1600)



6. I governi e i re (1600-1700)



7. Le parrucche e le rivoluzioni (1700-1800)



8. I cittadini e le macchine a vapore (1800-1900)



9. Le guerre mondiali (1900-50)



10. La televisione e il computer (dopo il 1950)

infine in quella secondaria superiore), andando più in profondità a ogni ciclo. In questo modo si pensa che gli allievi ricorderebbero meglio lo schema usando molte immagini. L'associazione alle immagini e l'assunzione di queste come basi di questo metodo, sempre secondo il comitato, è didatticamente più profonda che non l'uso di fonti primarie. Questo metodo dovrebbe portare a una maggiore coscienza storica: «testimoniare e interpretare la realtà in modo più responsabile». Nella FIG. 3 riporto le icone che rappresentano i 10 periodi storici da approfondire negli anni.

Anche in questo caso sono state avanzate critiche alle proposte, specie dal CITO.

Ci si è posti numerose domande: ad esempio, se c'è una minore conoscenza fattuale e un uso ridotto delle fonti primarie nasce il problema se sia ancora possibile realizzare esami validi e affidabili se ci fonda solo sull'associazione con immagini. Oltre a questo, che tipo di prenoscenze ("canone implicito") possiamo dare per scontato? Non ci sarà il pericolo di porre l'accento più sulla storia nazionale che internazionale, visto che il metodo, i periodi e l'applicazione saranno soprattutto olandesi? Inoltre, che cosa significa esattamente "coscienza storica" in questo metodo e come dovremmo usarla e implementarla, per acquisire un'identità (olandese)? E in questo caso, come la si dovrebbe valutare? Il canone favorirebbe veramente la "coscienza storica" e il pensiero critico? I 10 periodi poi sono arbitrari e molto diversi da ogni altra impostazione in campo internazionale. Inoltre si è consapevoli del fatto che c'è il serio pericolo che questa impostazione crei altri stereotipi, come quello sulla storia dell'uomo bianco e sulla storia eurocentrica.

7

Futuro prossimo e questioni aperte

Il ministero ha istituito (nel 2006) un esame pilota. Il primo esame sperimentale basato sul canone, cominciando dall'HAVO (istruzione secondaria superiore generale). Nel frattempo, ha deciso che il canone è utile non solo per la storia, ma anche per materie quali arte, lingua e letteratura olandese, geografia ecc. Per questo motivo il 1° settembre dello stesso anno ha stabilito l'istituzione di un comitato. Questo dovrebbe concludere e presentare il rapporto sul canone il 1° settembre 2007. Sebbene la Consulta nazionale olandese per l'educazione abbia consigliato di rendere il canone obbligatorio per tutti, inclusa l'istruzione professionale, non è ancora chiaro se sarà effettivamente così. Uno dei motivi che hanno indotto all'istituzione di questo nuovo comitato è di indagare se con un canone sia o no possibile condividere la conoscenza almeno di un nucleo di canone in modo che vada a vantaggio, secondo la ministra, della cultura della cittadinanza e dell'integrazione. Quindi il canone è un problema non solo degli storici, ma di tutta la società nel suo insieme. La questione è se contribuisca o no alla comprensione reciproca in una società multiculturale.

8

La questione aperta per il futuro è la seguente

La più recente impostazione dell'insegnamento della storia è veramente il modo giusto per avvicinarsi all'obiettivo *la storia è di tutti*?

Oppure: alla fine non si arriverà alla conclusione che questa impostazione non porta affatto «la cultura della cittadinanza e dell'integrazione» come vorrebbe la ministra?

Oppure: davvero è *la storia di tutti*?

A proposito di insegnanti e insegnamento della storia. I risultati di un questionario

di *Mauro Scurani**

Durante il periodo di preparazione di “Documentaria” 2005, in una delle diverse riunioni dedicate ai problemi organizzativi è nata l’idea di approfittare dell’occasione per andare a indagare e capire un po’ meglio chi sono e cosa pensano di alcuni aspetti del loro lavoro gli insegnanti di storia della provincia di Modena. La curiosità era non tanto indirizzata a costruire un ritratto approfondito, completo e sociologicamente attendibile di un particolare insegnante, quanto piuttosto a cercare di cogliere *hic et nunc* alcune abitudini e interessi didattico-culturali e gli eventuali riflessi della riforma della scuola (legge 28 marzo 2003, n. 53, e D.Lgs 19 febbraio 2004, n. 54) sullo specifico disciplinare. Con la collaborazione della Rete degli istituti scolastici autonomi della provincia di Modena (RISMO) il questionario è poi stato diffuso nelle scuole a giugno 2005. I questionari, compilati complessivamente da 112 docenti del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado), sono stati tabulati durante il mese di agosto. Questi sono i risultati, che si spera possano servire a qualche utile riflessione.

I

Un tentativo di risposta ai numerosi quesiti

Le risposte sono state fornite nella maggior parte dei casi (85%) da docenti di scuola primaria; l’apporto quantitativo dei docenti della secondaria di primo grado è stato modesto forse anche per la tempistica non ottimale con cui il questionario è stato distribuito alle scuole. Di questo va tenuto conto per valutare in modo calibrato la portata dei risultati. La quasi totalità dei questionari (95%) è stata compilata da docenti con contratto a tempo indeterminato.

Un primo dato rilevante riguarda l’interesse dei nostri insegnanti per un approccio didattico attivo, in cui i laboratori intesi in senso ampio e le ricerche storiche sembrano essere ampiamente praticati. Il 60% dichiara di aver proposto ai propri allievi laboratori multidisciplinari al cui interno era riservato un ruolo rilevante per la disciplina “storia”. L’86% conferma di avere proposto ricerche storiche. Alla richiesta di dettagliare le aree tematiche le ri-

* Dirigente scolastico.

sposte sono state piuttosto varie, ma riconducibili ad alcune aree tematiche o percorsi didattici prevalenti. I dati mostrano un forte interesse per le *ricerche di storia locale*, riferibili a varie epoche, in collaborazione con enti e istituzioni del territorio. Temi frequenti sono anche quelli collocabili all'interno della storia del Novecento (Seconda guerra mondiale, fascismo, Olocausto, Resistenza, dopoguerra e rinascita, con una particolare attenzione alla situazione modenese e con l'utilizzo di fonti orali e materiali fotografici o video).

1.1. Il filone della preistoria e protostoria

Un altro consistente filone riguarda preistoria e protostoria, con "sconfinamenti" nel campo più specificatamente paleontologico: in questo ambito sono apprezzati i percorsi didattici "attivi" proposti dal Museo civico Archeologico Etnologico di Modena e Museo della Terramara di Montale. Un'altra area tematica è quella delle trasformazioni territoriali della città o del quartiere (fino al singolo edificio scolastico). Diverse citazioni sono relative alla storia americana (soprattutto popoli precolombiani e indiani) e alla storia della vita quotidiana (feste, giocattoli ecc.). Infine, fra le più citate dai docenti della scuola primaria, ci sono le esperienze definite di storia personale o familiare.

Confermano indirettamente questo impegno a praticare una didattica flessibile e aperta ad esperienze *sul e con il* territorio le risposte sull'uso del manuale o del libro di testo. Molti docenti (31%) lo usano saltuariamente, accompagnandolo/alternandolo con letture da testi diversi, fonti alternative, testimonianze orali.

Può esser interessante notare come gli insegnanti nutrano diverse perplessità sul testo in uso: solo il 25% lo ritiene soddisfacente; il 53% lo ritiene abbastanza adeguato e il 22% non sufficientemente adeguato. I rilievi o comunque le maggiori insoddisfazioni riguardano l'apparato documentario e i materiali di lavoro e i supporti operativi. Controversa appare l'opinione sul linguaggio utilizzato e sulla funzionalità/flessibilità rispetto alla costruzione dei piani personalizzati (PSP). I maggiori apprezzamenti sono relativi all'apparato iconografico.

La maggior parte dei docenti valuta come soddisfacente l'esperienza di ricerca storica effettuata con gli alunni e li ritiene notevolmente interessati.

2

La nuova riforma scolastica in questione: la storia

Un blocco di domande era relativo ad alcuni aspetti dell'avvio della riforma della scuola. Le risposte confermano il permanere di dubbi e incertezze in questa fase di transizione; nello specifico della storia non sembra che questa riforma (almeno per ora) abbia realmente inciso nell'attività didattica quotidiana e nella metodologia. Entrando nel dettaglio, alla domanda se lo spazio orario riservato all'insegnamento della storia nel progetto organizzativo di

istituto sia adeguato, il 48% risponde positivamente; il 52% lo ritiene non adeguato. La nuova scansione temporale ricavabile dalle *Indicazioni Nazionali* trova i docenti fortemente divisi: il 53% è d'accordo, il 47% non lo è. Una formazione specifica sull'insegnamento della storia nel contesto della riforma non ha trovato spazio nella quasi totalità dei casi (92%). Anche sulla sperimentazione delle cosiddette unità di apprendimento durante quest'anno scolastico le risposte non sono incoraggianti: il 63% afferma di non aver fatto alcun tentativo; una parte del rimanente 37%, che ha provato, sembra sottolineare difficoltà legate al tempo necessario per costruirle e per realizzarle. Alla domanda precisa se «la riforma ha cambiato o contribuito a cambiare in modo significativo il suo insegnamento della storia», solo il 4% ha risposto in modo decisamente affermativo; degli altri, il 54% risponde «sì in parte» e il 43% «no, per niente».

Il dibattito, suscitato all'interno degli istituti scolastici dall'avvio della riforma e destinato per ora soprattutto alla discussione sugli aspetti organizzativi e di impianto generale, oltre che su alcuni "oggetti" particolari (portfolio, tutor, scheda personale ecc.), ha assorbito una parte consistente dell'attenzione e delle energie dei docenti; probabilmente ne ha risentito la formazione sugli specifici disciplinari, dato che il 64% degli insegnanti afferma di non aver partecipato ad alcun aggiornamento su tematiche storiche nei tre anni precedenti. Chi lo ha fatto, nella maggior parte dei casi, ritiene questi momenti rispondenti solo in parte alle aspettative.

In questa fase non sembrano essere attivi supporti collegiali all'interno della scuola: l'82% sostiene che non sono mai convocate riunioni "mono" di storia. Anche la disponibilità nei plessi di strumentazioni e materiali utili all'insegnamento della storia non appare soddisfacente: il 68% ritiene presenti a scuola dotazioni in misura limitata, un altro 22% afferma che non ci sono materiali significativi.

Sono d'altra parte piuttosto sorprendenti le risposte relative alle "abitudini culturali": il 36% non legge abitualmente libri di storia; il 64% non legge abitualmente riviste e il 54% non utilizza o consulta CD-ROM o DVD ad argomento storico. Interessanti sono anche le risposte relative al libro di argomento storico (non il manuale) che ha interessato di più: esse sono assai varie, tuttavia sembrano prevalere i testi di "narrazione storica" (dal romanzo storico alle biografie dei personaggi, a opere comunque definibili di divulgazione) sulla saggistica più complessa o specialistica. Diverse citazioni fanno riferimento ad opere che trattano tematiche di didattica della storia (Brusa, Gusso).

Qualche progresso sembra esserci nell'utilizzo, almeno saltuario, del laboratorio di informatica per approfondimenti storici o per ricerche su Internet, anche se rimane ancora piuttosto alto (45%) il numero di chi non lo utilizza.

Alla domanda finale «di cosa ritiene di aver bisogno per migliorare la sua didattica della storia», il 57% ha indicato «più formazione», il 53% vorrebbe «più supporti bibliografici e multimediali», il 17% gradirebbe «più collaborazione con i colleghi», il 59% avrebbe bisogno di «più tempo a disposizione», in 23% vorrebbe «programmi scolastici più adeguati», il 33% chiede «più

disponibilità di percorsi guidati» e il 24% è dell'idea che occorrerebbe «più collaborazione con enti e associazioni del territorio».

Queste risposte, fra l'altro, mostrano un forte bisogno di formazione, del resto confermato dalle numerose adesioni a "Documentaria" 2005, e l'importanza attribuita alle proposte provenienti dal territorio.

L'insieme dei dati, pur non esaustivi, apre a diverse interpretazioni, sulle quali forse si potrà essere un po' più ottimisti al termine di "Documentaria" 2005.

L'Europa e le altre società

di *Pietro Rossi**

I

Alla scoperta delle origini e dei confini dell'Europa

Il problema a cui è dedicato questo saggio può essere affrontato da diverse prospettive. La prima, e la più ovvia, consiste nell'indagare i rapporti che la società europea – o, più precisamente, quell'insieme di popoli che, nel corso del loro sviluppo, hanno dato luogo alla società europea – ha storicamente intrattenuto con altre società, sorte al di là del suo (mutevole) ambito geografico.

Come ogni società, anche la società europea non nasce in un *vacuum*; fin dall'inizio la sua vicenda storica è intrecciata con quella di società estranee, in relazioni che possono essere conflittuali o di scambio commerciale o di altro genere; il suo ambito geografico muta in seguito alle conquiste compiute o all'invasione del proprio territorio; la sua popolazione muta anch'essa, per numero e per composizione etnica, in seguito a processi migratori di segno opposto.

1.1. Il rapporto con la Grecia

Queste considerazioni valgono già per il mondo antico: lo sviluppo della Grecia è strettamente legato alla colonizzazione delle coste del Mediterraneo e del Mar Nero e allo scontro vittorioso con l'Impero persiano; analogamente, la potenza romana si afferma attraverso lo scontro mortale con Cartagine, la conquista delle regioni costiere del Mediterraneo e l'espansione al di là delle Alpi. Per quanto riguarda l'Europa, la sua stessa nascita nel corso dei “secoli bui” appare connessa a due fenomeni traumatici di ampia portata: dapprima le invasioni di popoli provenienti dall'Asia centrale e dalle pianure a nord del Mar Nero che, a partire dal III secolo, penetrano nei confini dell'Impero romano, e poi, tra il VII e l'VIII secolo, la conquista araba dell'Africa settentrionale e della penisola iberica, che diventa il trampolino per il tentativo (fallito) di invadere il Regno dei franchi. Di questi due fenomeni il primo non fa parte ancora della storia dell'Europa, perché la formazione della società europea è posteriore al declino dell'Impero romano e alla nascita di quello bizantino; il secondo, invece, è la con-

* Università di Torino.

dizione prossima della nascita dell'Europa. Si può ben dire che la società europea si forma per contrapposizione alla diffusione dell'Islam: una contrapposizione che è insieme politico-militare, culturale e religiosa, ma che non esclude il rapporto reciproco.

In un ben noto libro apparso nel 1937, uno storico belga, Henri Pirenne, ha delineato la nascita dell'Europa da Maometto a Carlo Magno¹. L'Impero carolingio presuppone il sorgere della nuova religione di cui Maometto si proclama "profeta", la sua spinta conquistatrice, la trasformazione del Mediterraneo in spartiacque tra due "mondi" divisi tra loro dalla fede religiosa.

È sempre difficile (e, in certa misura, anche sterile) costruire una storia ipotetica; ma è probabile che senza la conquista araba il Mediterraneo sarebbe rimasto sotto il controllo delle flotte bizantine, com'era all'epoca di Giustiniano, e che Bisanzio sarebbe diventata il polo di attrazione per i popoli che occupavano le regioni tra Germania, Gallia e penisola iberica; forse Bisanzio, non Roma, si sarebbe affermata come centro della cristianità, con il conseguente prevalere del cesaropapismo orientale sulla tendenza a distinguere tra Dio e Cesare, tra autorità religiosa e potere civile. In altri termini, l'Europa sarebbe stata sì cristiana, ma sarebbe prevalsa la versione ortodossa, non quella cattolica del cristianesimo.

1.2. Il rapporto con gli arabi

E invece la conquista araba ha segnato la rottura definitiva (almeno per un millennio) dell'unità del mondo mediterraneo, facendo sì che la società europea si configurasse come una società continentale, in ciò del tutto differente dalle società del mondo antico. La stessa nascita del Sacro Romano Impero è condizionata dal venir meno dell'influenza bizantina, conseguenza a sua volta dell'ondata conquistatrice dell'Islam.

Il rapporto con il mondo islamico – il che vuol dire, per molti secoli, con le formazioni politiche sorte dalla conquista araba, più tardi con l'Impero ottomano ad esse subentrato – è essenziale per comprendere la vicenda storica della società europea, almeno fin quando, verso la fine del Seicento, fallirà il secondo tentativo turco di conquistare Vienna e avrà inizio il declino di quell'impero. Questo rapporto è, in misura prevalente, un rapporto conflittuale, scandito da epoche di conquista e di riconquista, di difesa e di offensiva. Ma il conflitto non esclude né gli scambi culturali né quelli commerciali. Il recupero della scienza e della filosofia greca avviene per il tramite della cultura islamica (in ciò dipendente, a sua volta, da quella bizantina), che si avvale della filosofia di Aristotele nel tentativo di delineare una visione del mondo indipendente dal testo sacro anche se compatibile con esso: gran parte dei dibattiti dottrinali del Duecento e Trecento europeo trae spunto dalle opere di Avicenna o di Averroè, mostrando analogia con le dispute in corso nel mondo arabo. Al di qua e al di là del Mediterraneo, anzi dei Pirenei, un ceto emergente di intellettuali cerca di far valere il proprio ruolo attraverso la conquista di uno spazio autonomo nei confronti della fede, ma questo sforzo susci-

ta l'ostilità del clero e, quando non viene stroncato, è riassorbito dalle istituzioni religiose. Attraverso la cultura islamica (e bizantina) la società europea entra anche in contatto con il mondo indiano o cinese, recependone invenzioni e scoperte che saranno preziose per il decollo della sua tecnologia. Tra XII e XIII secolo la "bilancia" degli scambi culturali è una bilancia passiva per l'Europa, che importa assai più di quanto non sia in grado di esportare. Analoga è la direzione degli scambi commerciali: la società europea acquista dall'Oriente spezie e tessuti destinati al consumo della nobiltà feudale e della nascente borghesia cittadina, anche se sono le città marinare italiane a inviare le loro navi nei porti del Vicino Oriente e a stabilirvi i propri "fondaci". E gli interessi economici di queste città contribuiscono all'impresa delle Crociate, permettendo a due mondi diversi di conoscersi, anche se tra battaglie e massacri reciproci.

1.3. Il confronto con il mondo asiatico

Il mondo islamico è però soltanto uno dei termini di riferimento della società europea. Alla frontiera sudorientale fa riscontro quella rappresentata dalle pianure orientali dove, alle migrazioni dei popoli germanici, si succedono quelle di popoli di stirpe slava o mongola a cui fa seguito, verso il Mille, l'invasione degli ungheresi; a nord la Scandinavia è nelle mani dei vichinghi, i quali estendono il loro potere dalle isole britanniche al cuore della Moscovia, cioè della futura Russia.

1.4. L'Impero carolingio

L'ambito geografico dell'Europa coincide, all'inizio, con l'Impero carolingio, un impero che si regge sull'alleanza tra il regno dei franchi e la Chiesa romana, in un ambiguo rapporto di protezione e di legittimazione. Di qui prende le mosse il processo di espansione della società europea, volto dapprima a sottomettere popoli come i sassoni e poi – sbarrata a lungo la strada della riconquista della penisola iberica – ad allargare i propri confini in direzione della Prussia e della regione baltica. Si tratterà di un lungo processo, nel corso del quale si collocano la conversione dei popoli slavi al cristianesimo, la costituzione del *khanato* dell'Orda d'Oro e poi la sua scomparsa, la nascita di uno Stato assoluto nella Moscovia. Esso ha la propria base nella ripresa economica e nello sviluppo delle città e, all'interno di queste, nello sviluppo di un ceto artigianale e mercantile in cerca di nuovi sbocchi per i propri prodotti.

1.5. La perdita dell'unità religiosa

A metà del secondo millennio, quando l'Europa perde la propria unità religiosa, e lo scontro tra Cattolicesimo e Riforma s'intreccia con il conflitto con l'Impero ottomano, il suo ambito geografico si presenta ben più ampio. La riconquista della penisola iberica è ormai compiuta; non soltanto le isole britanniche, ma anche la Scandinavia è integrata nella società europea; ai suoi

marginari orientali s'incontrano strutture politiche consolidate come quelle della Svezia, della Prussia, della Polonia, della Boemia, dell'Ungheria. Al di là di quest'area si collocano l'Impero russo, che soltanto con Pietro il Grande si volgerà verso l'Europa, e l'Impero ottomano – il primo erede di Bisanzio e il secondo erede dell'Islam arabo, e quindi apertamente nemico della società europea. Se il processo di modernizzazione e la diffusione dei "lumi" faranno della Russia uno Stato assoluto sul modello degli Stati dell'Europa centro-occidentale, e se anche l'Impero ottomano entrerà a far parte del sistema degli Stati europei, la loro appartenenza alla società europea rimarrà sempre problematica: l'Impero russo sarà spesso considerato un'entità a cavallo tra Europa e Asia, e l'Impero ottomano una struttura politica non europea, al pari della sua cultura.

Il processo di espansione extracontinentale iniziato con i viaggi delle flotte portoghesi sulle coste africane e con la scoperta del Nuovo Mondo avevano intanto posto la società europea a contatto con altre società, ampliando gradualmente la rete dei suoi rapporti a tutto il globo. Sul continente americano non esistevano, all'infuori dell'Impero azteco e di quello inca, strutture politiche di dimensioni tali da potersi opporre alla conquista spagnola; tuttavia, l'incontro ebbe conseguenze economiche durature, facendo affluire in Europa ingenti quantità di metalli preziosi e modificando la bilancia commerciale con il mondo asiatico. Ma anche l'equilibrio politico-economico del continente ne risultò profondamente mutato, in quanto le rotte atlantiche accrebbero l'importanza dei porti iberici provocando il declino delle città mediterranee. E se la spinta espansiva dell'Impero ottomano costrinse i paesi europei alla difensiva, con la perdita non solo della penisola balcanica ma anche di Cipro e di Candia, il Mediterraneo cessò di costituire la frontiera decisiva dell'Europa, e fu sostituito in questo ruolo dall'Oceano Indiano dove le flotte portoghesi, giunte per prime, tentarono l'aggrimento del mondo islamico. Qui la società europea entrò per la prima volta a contatto diretto con società che avevano alle spalle una lunga tradizione, con concezioni della vita e forme di religiosità consolidate nel corso dei secoli. In India essa incontrò una società organizzata sulla base di una rigida distinzione di caste; in Cina incontrò invece un impero centralizzato con un governo burocratico dalla forte impronta paternalistica, retto da un ceto di funzionari che avevano ricevuto un'istruzione letteraria. Mercanti e missionari europei si trovarono di fronte a forme di religione come l'induismo, il buddhismo, il confucianesimo, che – a differenza dall'Islam – non appartenevano alla famiglia delle religioni abramitiche né erano "religioni del libro", e che presentavano un'organizzazione del tutto diversa rispetto alle chiese cristiane.

1.6. L'Europa e l'India

Quando, dopo l'epoca delle società per il commercio con le Indie orientali formate in Inghilterra e in Olanda, gli Stati europei si impegnarono direttamente nelle imprese coloniali, essi dovettero quindi fare i conti con le culture asiatiche

più ancora che con le strutture politiche, spesso in decadenza, dei paesi con cui entravano in contatto. In India l'Impero moghul, che si era insediato nelle regioni nord-occidentali, era ormai in declino e il subcontinente si stava frammentando politicamente in una miriade di regni di varia dimensione. In Cina, dopo la rinuncia alle esplorazioni marittime decretata nel secolo XV, il controllo del governo centrale sull'amministrazione delle province aveva subito una forte riduzione; e l'economia cinese, non più sorretta dallo sviluppo tecnologico dei secoli passati, era entrata in una fase di stagnazione. Ma la distanza culturale tra l'Europa e le società asiatiche era difficile da superare, e si presentava come un forte ostacolo alla penetrazione europea; anche l'attività missionaria delle chiese cristiane ebbe infatti un successo molto limitato. Soltanto alla Gran Bretagna riuscì di esportare in India il proprio sistema amministrativo e giudiziario, dando vita a un impero anglo-indiano che si sovrappose al sistema delle caste, favorendo la cooptazione delle élite locali e aprendo loro le porte delle università della madrepatria.

1.7. L'Europa, l'America e il "mercato mondiale"

A partire dall'Ottocento la società europea integrò nel proprio sistema economico gran parte del globo, affiancando la colonizzazione politica a quella economica. L'Europa – e insieme ad essa gli Stati Uniti – divenne il centro del "mercato mondiale", importando soprattutto materie prime ed esportando prodotti finiti. Il processo d'industrializzazione, dapprima limitato al continente europeo, investì progressivamente anche le altre società, e ne nacque una divisione internazionale del lavoro che riservava alla società europea le attività produttive a più alto reddito. Bisognerà attendere la seconda metà del secolo XX perché questi equilibri entrino in crisi, e il "mercato mondiale" trovi nuovi centri in concorrenza con i vecchi.

2

Il concetto di "civiltà"

Negli anni tra le due guerre mondiali Arnold Toynbee² propose una definizione di "civiltà" come "campo intelligibile di studio storico", e l'applicò in primo luogo alla civiltà europeo-occidentale. Ma una prospettiva del genere appare chiaramente insostenibile. Se è vero – per riprendere l'esempio di Toynbee – che la storia inglese non può essere compresa se non in riferimento all'ambito più vasto della civiltà a cui appartiene, non si può certo affermare che la società europea possa essere oggetto di comprensione autonoma, non fosse altro che per il rapporto di "filiazione" che la lega alla sua progenitrice, la civiltà greco-romana.

La storia dell'Europa non è soltanto la storia dei rapporti tra i popoli che ne fanno parte, tra le unità regionali o nazionali che l'hanno costituita nel corso del suo sviluppo; è anche, e contestualmente, la storia dei suoi rapporti con le società estranee con le quali è venuta in contatto, in una mutevole relazione di "dare" e di "avere".

3

Quando l'Europa incontra l'altro

Una seconda prospettiva dalla quale affrontare il nostro tema è quella della conoscenza che la società europea ha acquisito delle altre società, di quelle circostanti come di quelle più remote, con le quali si è incontrata nel corso dei secoli. L'interesse per gli altri popoli, per le loro tradizioni e i loro costumi, non è affatto peculiare dell'Europa; è presente già nel mondo antico, fin dagli inizi della cultura greca. Prima ancora di narrare la storia delle guerre persiane, infatti, Erodoto ci offre un'ampia informazione sui popoli della Lidia, della Persia, dell'Egitto, acquisita nel corso dei suoi viaggi ma per lo più attinta a fonti orali. Dai rapporti con le colonie fondate sulle coste del Mediterraneo e del Mar Nero, o dalle spedizioni belliche verso oriente, i greci hanno tratto, al pari dei fenici, numerose notizie sulla geografia e sull'etnografia dei paesi circostanti. La scienza ellenistica, e poi quella romana, hanno largamente sviluppato – da Eratostene a Strabone – gli studi geografici, pervenendo a un quadro del mondo ad essa noto che è poi pervenuto, attraverso le enciclopedie tardo-antiche, fino al Rinascimento.

L'interesse per gli "altri", che la società europea ha coltivato fin dal Medioevo, trae quindi origine dal mondo antico. Questo interesse ha però anche altre motivazioni prossime. Quando, con le Crociate, s'intensificarono i rapporti commerciali con l'Oriente, e i mercanti pisani, genovesi, veneziani si affiancarono a quelli arabi nel percorrere le vie della seta, nacque il bisogno di una conoscenza più diretta dei paesi dai quali provenivano le spezie e le altre merci che l'Europa importava da essi. Con il secolo XIII, quando il dominio mongolo si estese su tutta l'Asia centrale e una dinastia di stirpe mongola subentrò in Cina alla dinastia Song, ebbe inizio la lunga serie dei viaggi europei verso l'Estremo Oriente. A inaugurarla furono sacerdoti incaricati di poco plausibili missioni diplomatiche presso la corte del Gran Khan, come, a metà del secolo, i francescani Giovanni da Pian del Carpine e Guglielmo di Rubruk, entrambi autori, al loro ritorno, di opere importanti sulla storia e sui costumi dei mongoli. A pochi anni di distanza i fratelli Nicolò e Matteo Polo si spinsero fino a Pechino, e il giovane Marco soggiornò per molti anni alla corte di Qubilay Khan, compiendo viaggi in Cina e nei paesi limitrofi, dei quali *Il Milione* offrirà una descrizione affascinante destinata a grande successo. La società europea veniva così a conoscenza di società non meno sviluppate, delle loro città e dei loro modi di vita, dei loro governi. Due secoli dopo Marco Polo, i viaggi di esplorazione delle flotte portoghesi e in seguito di quelle olandesi e inglesi approfondiranno questa conoscenza, mentre le spedizioni di Colombo condurranno alla scoperta di un mondo ignoto abitato da popolazioni indigene in gran parte rimaste allo stato selvaggio. L'orizzonte geografico dell'Europa subiva un allargamento decisivo; e alle descrizioni di paesi e di popoli si accompagnava una nuova cartografia, qual è quella offerta da Gian Battista Ramusio nella sua opera su *Navigazioni e viaggi*, apparsa a metà del secolo XVI.

3 1. Il mondo islamico e la scoperta dell'altro

L'interesse per gli "altri" non fu però qualcosa di esclusivo della società europea. Anche il mondo islamico, che per secoli controllò le vie di navigazione tra Africa e Asia attraverso il Golfo Persico e l'Oceano Indiano, ebbe i suoi viaggiatori che scrissero – come Ibn Battuta a metà del Trecento – accurati resoconti dei luoghi che avevano visitato. La Cina dei Ming organizzò, nei primi decenni del secolo successivo, una serie di spedizioni marittime, sotto la guida di Cheng Ho, che esplorarono le coste dell'Indocina e dell'Indonesia, spingendosi fino all'Africa orientale e al Mar Rosso, probabilmente nell'intento di aprire nuovi sbocchi al fiorente commercio cinese. Ma dopo il 1430 essa chiuse i suoi porti, e i tentativi di riaprirli al traffico oltremare, compiuti nella seconda metà del secolo XV, non ebbero successo. In quanto al mondo islamico, l'invasione dei turchi ottomani e la conquista di Costantinopoli spostarono il suo baricentro verso il Mediterraneo orientale e la penisola balcanica, proprio mentre le flotte europee si affacciavano sull'Oceano Indiano e cominciavano a prendere possesso delle sue coste, da Hormuz a Goa. Da allora l'interesse per le altre società, e la loro conoscenza sistematica, diventerà sempre più monopolio della cultura europea. Né in Cina né nell'Impero ottomano troviamo una fioritura di opere dedicate ad altri paesi, qual è quella che s'incontra tra la penisola iberica e l'Italia, tra l'Olanda e l'Inghilterra, tra la Francia e la Germania.

Nella seconda metà del Seicento, mentre proseguiva l'esplorazione europea del mondo e continuavano a uscire resoconti di viaggio, nasceva infatti l'orientalistica moderna; e nasceva non a caso in paesi impegnati nello sfruttamento delle risorse dell'India e dell'Indonesia, nelle università di Leyda e di Oxford. Una parte di rilievo ebbe, in questo sforzo di conoscenza dei paesi asiatici, il contributo dei missionari, soprattutto gesuiti, da Matteo Ricci a Martino Martini, decisivo per quanto riguarda la Cina; ad esso si aggiunsero gli scritti di europei che avevano trovato impiego presso le corti indiane, come il medico François Bernier alla corte moghul, e le relazioni ufficiali di diplomatici e di funzionari. In tutta Europa venivano pubblicati atlanti, enciclopedie, storie del mondo indiano o di quello cinese; e le "storie universali" facevano ormai largo posto alle vicende dei popoli asiatici. Con il Settecento la letteratura sui paesi orientali conosce una diffusione crescente anche presso un pubblico più vasto: l'Asia diventa una presenza tangibile nella vita quotidiana europea, e i riferimenti ad essa si moltiplicano. Da una parte il richiamo ai costumi asiatici serve da pietra di paragone, e al tempo stesso da termine di riferimento polemico, nei confronti dei costumi europei: un esempio classico ci è offerto dalle *Lettres Persanes* di Montesquieu. Dall'altra parte nasce, e si afferma, il paradigma del "dispotismo orientale", di una forma di governo fondata sull'arbitrio del sovrano, che viene contrapposta alle monarchie europee nelle quali c'è invece posto per la libertà dei cittadini. Questo paradigma non impedisce, tuttavia, né un giudizio più articolato sui singoli paesi e sulla loro organizzazione politico-sociale né l'idealizzazione della Cina e dell'etica confuciana, considerata la più vicina alla morale naturale. Più che un paese governato dispoticamente, la Cina appare infatti, agli

occhi dei *philosophes*, un paese amministrato paternalisticamente da una burocrazia di “letterati”, nel quale non c'è traccia di quella superstizione e di quel fanatismo che hanno contrassegnato la vita religiosa europea.

L'antitesi tra l'Europa terra della libertà e l'Asia terra del dispotismo entrava però in collisione con un altro, e ancor più fondamentale, schema d'interpretazione del processo storico: quello che vedeva nella storia dell'umanità un progresso graduale, ancorché non continuo, dallo stato selvaggio alla barbarie e dalla barbarie alla civiltà. Secondo questo schema gli indigeni americani, privi di un'organizzazione sociale vera e propria, vivevano ancora allo stato selvaggio; gran parte dei paesi fuori d'Europa si era arrestata alla barbarie, e l'Europa stessa aveva del resto conosciuto, nei secoli del Medioevo, un ritorno alla barbarie; le nazioni europee sono invece pervenute al livello della civiltà, anche se in questo le aveva precedute la Cina che, dopo aver dato vita alle scienze e compiuto tante scoperte e invenzioni utili alla società, era però entrata in uno stato di stagnazione. Il mondo asiatico e l'Europa si collocavano quindi in un rapporto di successione nel cammino verso la civiltà, che doveva legittimare il primato europeo e, più tardi, il suo dominio mondiale.

Si faceva così strada un'immagine del mondo asiatico come un mondo complessivamente inferiore alla società europea – poco importa che si trattasse di un dislivello culturale o di una formazione economico-sociale anteriore al capitalismo moderno, destinata col tempo a far posto a questo.

Il Settecento è stato così – per rifarci al titolo di un importante libro di Osterhammel e Lafiteau – il secolo del “disincantamento” dell'Asia, nel corso del quale la conoscenza dei paesi islamici o dell'India o della Cina ha fatto grandi progressi, si è cominciato a studiarne le lingue e a tradurne i testi principali, sono sorte discipline come la semitistica, l'indologia o la sinologia. Nulla, o ben poco del genere, è avvenuto per quanto riguarda il Nuovo Mondo, meno ancora per i paesi africani. L'Africa subsahariana rimaneva un continente ignoto, e i suoi abitanti erano ritenuti selvaggi che conducevano una vita asociale, o in piccoli gruppi privi di organizzazione; non di rado, poi, questa loro condizione trovava una giustificazione razziale. Gli indigeni del Nuovo Mondo, la cui esistenza aveva suscitato tanti problemi teologici, erano stati a lungo visti attraverso lo spettro deformante di schemi desunti dall'antichità classica oppure di schemi di origine biblica; e anche se le piramidi del Messico e le costruzioni andine potevano suscitare meraviglia, essi venivano considerati ancora nel Settecento *sauvages américains* (come nel titolo di un'opera di Joseph-François Lafiteau, apparsa nel 1724).

3.2. I popoli privi di storia

Nella considerazione delle altre società si apriva perciò una dicotomia che si rifletteva anche nel loro studio. Le società asiatiche, portatrici di una lunga tradizione, potevano essere studiate storicamente e ai loro testi si potevano applicare gli strumenti della filologia moderna; non di rado, poi, il loro passato diventava oggetto di un processo di idealizzazione. Al mito settecentesco del-

la Cina e dell'etica confuciana subentrava, ai primi del secolo successivo, un altro mito, quello dell'unità originaria delle lingue e dei popoli indoeuropei, testimoniata dall'affinità tra il sanscrito, il greco, il latino e l'idioma degli antichi germani. Ma la ricerca storica si arrestava davanti a popoli privi di storia, anzi privi di un'organizzazione sociale, quali apparivano quelli dell'Africa subsahariana e del continente americano. Per ricondurli allo schema tripartito di sviluppo dell'umanità occorreva un approccio diverso, confacente al loro stato selvaggio. Questa esigenza fu soddisfatta dalla nascente *antropologia evolutivista*, non a caso sorta in due paesi impegnati nel processo di colonizzazione: la Gran Bretagna in un processo di colonizzazione esterna, e gli Stati Uniti in un processo di colonizzazione interna inteso a spostare verso ovest la "frontiera" tra i coloni e il territorio occupato dalle tribù indiane. I costumi dei vari popoli indigeni dovevano essere descritti e studiati comparativamente, anche per squarciare il velo sul remoto passato delle società oggi civili, al quale la ricerca storica non è in grado di risalire ma le cui sopravvivenze sono rintracciabili anche nelle epoche successive; e infatti Lewis Henry Morgan istituiva, in *Ancient Society* (1877), un parallelismo tra la confederazione degli irochesi, il più progredito dei popoli dell'America settentrionale, e le forme di organizzazione sociale proprie del periodo arcaico della storia greca e romana. Veniva in tal modo confermato il primato dell'Europa, e insieme la sua missione civilizzatrice: se tutti i popoli possono, in linea teorica, pervenire al livello della civiltà, oggi essi devono avvalersi, in questa impresa, dell'aiuto della società europea che lo ha attinto da tempo.

4

Il carattere eccezionale dello sviluppo europeo

C'è però ancora un'altra prospettiva – forse la più interessante – dalla quale considerare il rapporto tra l'Europa e le altre società: quella della singolarità, se non addirittura del carattere eccezionale dello sviluppo europeo. Questa prospettiva ha trovato una formulazione classica nella premessa ai saggi weberiani di sociologia della religione, scritta nel 1920³: «soltanto in Occidente» è sorta la scienza moderna, fondata sull'esperimento razionale; «soltanto in Occidente» è sorta una dottrina sistematica dello Stato, e insieme ad essa «gli schemi e le forme concettuali di carattere rigorosamente giuridico proprie del diritto romano e del diritto occidentale formatosi sulla sua base»; «soltanto in Occidente» è nata la musica armonica con i suoi strumenti specifici come l'organo, il pianoforte, il violino; «soltanto in Occidente» sono sorte la volta gotica e la prospettiva, l'arte della stampa; «soltanto in Occidente» è nato un sistema educativo indirizzato a formare specialisti, e quindi un corpo di funzionari specializzati, forniti di cultura giuridica; «soltanto in Occidente» si è affermato lo Stato razionale con la sua amministrazione burocratica; «soltanto in Occidente» è sorto e si è sviluppato il capitalismo razionale, fondato non già sull'aspirazione al guadagno ma sul disciplinamento di questa aspirazione, cioè sulla ricerca di un profitto continuativo realizzato attraverso un'impresa organizzata razional-

mente che agisce sfruttando le possibilità del mercato, e che si avvale di una forza-lavoro libera. L'Occidente – il che equivale, nella visione di Max Weber, all'Europa *moderna* e ai paesi in cui questa ha esportato i propri modelli di vita, in primo luogo l'America settentrionale – è la società in cui si è affermata un'organizzazione razionale che investe tutte le sfere della vita: più precisamente, in cui si è affermata una forma peculiare di razionalità, orientata in senso formale, e quindi anche un tipo di capitalismo eterogeneo rispetto al capitalismo speculativo o al capitalismo che sfrutta le possibilità di guadagno offerte da imprese belliche o da commesse statali. Sia ben chiaro: Weber non vuol affatto dire che la razionalità sia una caratteristica esclusiva dell'Occidente né intende negare che al di fuori di esso si possano trovare altre economie organizzate su base capitalistica; la sua tesi è che questa forma di “razionalismo” e il suo risvolto in campo economico, vale a dire il capitalismo moderno, fondato sull'organizzazione razionale del lavoro libero, sono una creazione specificamente occidentale. La razionalizzazione è per lui un processo storico universale che si compie con modalità e in direzioni differenti: lo sviluppo occidentale, che dà luogo nella sfera economica alla moderna economia capitalistica, nella sfera politica allo Stato razionale e alla sua amministrazione burocratica, nella sfera intellettuale alla scienza moderna, ne rappresenta appunto una particolare direzione. L'esito di questo sviluppo è un razionalismo del “dominio del mondo”, antitetico al razionalismo dell'“adattamento al mondo” proprio delle società tradizionali, in particolare di quella cinese.

Che la società europea si sia sviluppata differenziandosi dalle altre società, e in particolare da quelle asiatiche, è un fatto difficilmente contestabile. Non si tratta soltanto di una diversità di forme di organizzazione sociale e di cultura, quale sempre s'incontra nella storia; si tratta di un processo di crescente divaricazione dell'Europa rispetto a *tutte* le altre società, che ha riguardato *tutte* le sfere della vita. Se nel Cinquecento, all'indomani della scoperta del Nuovo Mondo, la società europea poteva sembrare una società per molti versi differente da quelle fuori d'Europa, ma pur sempre sul medesimo piano con esse, pochi secoli dopo il rapporto è ormai squilibrato a suo favore. L'economia cinese non era certo inferiore, per quantità e qualità di produzione e di scambi, a quella europea né lo era il suo livello tecnologico. Ma nel corso di un paio di secoli le flotte europee assumono il monopolio del commercio a distanza, soppiantando in questo ruolo i mercanti cinesi o indiani, al pari di quelli arabi che controllavano il commercio per mare tra le coste africane e quelle dell'India occidentale.

La divaricazione è non meno marcata sul terreno culturale. Tra Cinquecento e Ottocento la cultura europea diventa infatti, e in misura crescente, eterogenea nei confronti delle altre culture, attribuendo un'importanza crescente al sapere scientifico e alla tecnica che si fonda su di esso. La fede religiosa non garantisce più l'unità della cultura europea, ma si articola in una pluralità di confessioni dapprima in lotta reciproca, poi in competizione. E anche se continua ad avere un'influenza sociale tutt'altro che irrilevante, si presenta però separata dal potere civile, cui spetta il compito di garantire l'esercizio del culto liberamente adottato dai cittadini.

Questa divaricazione si attua in tutti i campi, a cominciare dall'economia capitalistica, che dalla produzione artigianale dei secoli del Medioevo perviene alla produzione industriale su larga scala: l'industrializzazione è un fenomeno tipicamente europeo, che soltanto nel secolo XIX si estende alle altre regioni del globo. Ma anche sotto il profilo politico l'Europa si differenzia in modo marcato dalle altre società, creando lo Stato nazionale e un sistema di Stati che deve garantirne l'equilibrio. Se il nucleo storico dell'Europa è rappresentato dal Sacro Romano Impero, se per molti secoli la politica europea è contrassegnata dalla dicotomia tra il papato e l'impero che aspirano ad essere potenze "universali", l'età moderna vede il declino di entrambi: l'Europa non conosce le strutture imperiali prevalenti altrove né conosce d'altra parte l'incapacità di governo delle province periferiche che è connaturata ad esse. La sua specificità politica è data dalla competizione costante tra unità di media o anche di piccola dimensione, come le monarchie nazionali o i principati territoriali: una competizione che non è limitata al continente europeo, ma si trasferisce anche al di fuori dell'Europa, nei paesi investiti dal processo di colonizzazione. La divaricazione decisiva si ha però forse su un altro terreno, quello della cultura intellettuale. Nella maggior parte delle altre società si era sviluppata una cultura incentrata sulla ricerca di una via di salvezza e dominata dalle speculazioni sul rapporto tra esistenza terrena ed esistenza ultraterrena, oppure sull'origine divina del mondo; e questo orientamento era condiviso dal cristianesimo, in ciò erede del platonismo antico assai più che della scienza ellenistica. Ma nell'età moderna la società europea dà luogo a una forma diversa di sapere, che riprende l'ideale greco della ricerca "pura" assumendo però l'esperienza come fonte di conoscenza dei processi naturali e come criterio per stabilire la verità dei suoi risultati: ciò che ad essa interessa è leggere il "libro della natura", un libro scritto in caratteri matematici, e avvalersi della conoscenza così acquisita per estendere la capacità di previsione e di controllo dei processi naturali da parte dell'uomo. A partire da allora scienza e tecnologia procederanno di pari passo, in un rapporto sempre più stretto. Questo incontro rappresenta per molti versi un fatto nuovo, proprio della società europea, e ignoto ad altre società come quella cinese, che pur avevano ancor prima dell'Europa sviluppato il sapere scientifico e raggiunto un elevato livello tecnico.

5

Il distacco dal passato

La divaricazione della società europea rispetto alle altre società comporta però anche un distacco crescente dal suo passato. Si è molto parlato negli ultimi tempi, spesso in forme smaccatamente propagandistiche, delle "radici cristiane" dell'Europa; e non vi è dubbio che il cristianesimo sia, accanto all'eredità della cultura classica e alle culture "barbariche" dei popoli che invasero l'Impero romano, una delle componenti fondamentali dell'identità europea. Ma appunto, non l'unica; e soprattutto un elemento con il quale la società europea ha intrattenuto un rapporto ambivalente, di richiamo ma anche di rifiuto o per lo meno – possiamo dire – di progressivo "svincolamento".

L'Europa è l'unica società nella quale l'economia e la politica, oltre che il sapere, abbiano acquisito nel corso dei secoli un'autonomia nei confronti della religione, e nella quale lo spazio della religione sia occupato da una pluralità di chiese, di sette, di denominazioni (neppure tutte cristiane) in concorrenza tra loro. In questo consiste, probabilmente, la sua singolarità: nell'aver dato origine a una società secolarizzata, nella quale l'individuo non soltanto fa parte di sfere della vita differenti, rivestendo di conseguenza una pluralità di ruoli, ma può collocarsi in modo autonomo all'interno di ognuna, in conformità alle proprie credenze. Se questo modello di società sarà in grado di resistere alla rinascita del fondamentalismo religioso indotta dallo stesso processo di globalizzazione, non può dircelo l'analisi storico-comparativa, ma soltanto il corso futuro delle cose.

Note

1. H. Pirenne, *Maometto e Carlomagno*, Laterza, Bari 1939 (ed. or. *Mahomet et Charlemagne*, Nouvelle Société d'éditions-F. Aleam, Bruxelles-Paris 1937).
2. A. Toynbee, *A Study of History*, Oxford University Press, Oxford 1934.
3. M. Weber, *Sociologia delle religioni*, UTET, Torino 1976 (ed. or. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, 1920-21).

La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro

di *Luigi Cajani**

I

Verso una storia mondiale

La storia mondiale ha fatto la sua comparsa sulla scena della scuola italiana con la riforma del sistema scolastico tentata durante la XIII legislatura, fra il 1996 e il 2001, sotto un governo di centro-sinistra. Si trattò di una novità che suscitò molte polemiche, perché sconvolgeva il tradizionale impianto eurocentrico dell'insegnamento della storia. Una novità che peraltro scaturiva da un dibattito internazionale sul rinnovamento dell'insegnamento della storia, che proprio in quegli anni stava maturando, dopo una lunga fase di preparazione iniziata alla fine della Seconda guerra mondiale ad opera dell'UNESCO.

L'UNESCO, fin dalla sua fondazione, pose fra i suoi obiettivi fondamentali lo sviluppo di una cultura della pace: come dichiara infatti il preambolo della sua Costituzione, «poiché le guerre nascono nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che devono essere poste le difese della pace». In questo contesto, uno dei campi più importanti di intervento fu l'insegnamento della storia, con lo scopo di superare l'impostazione nazionalistica, che ovunque dominava e che veniva riconosciuta come fomentatrice e giustificatrice dei conflitti. La necessità di una revisione dei manuali di storia, per eliminare da essi i toni militaristici e le immagini negative degli Stati stranieri, era già stata affermata in passato, in particolare dopo la Prima guerra mondiale, quando molte iniziative vennero prese in tal senso sia dal basso, come nel caso delle associazioni di insegnanti francesi e tedesche¹, sia a livello politico internazionale, in particolare, nel seno della Società delle Nazioni, ad opera della Commission Internationale de Coopération Intellectuelle². L'UNESCO riprese queste iniziative già con la prima Conferenza Generale, nel 1946³, ma fece anche un importante passo in avanti, con la proposta di «un manuale scolastico sulla civiltà mondiale, che dovrebbe rappresentare la base dell'insegnamento della storia in ogni Stato»⁴. Questa proposta venne sviluppata durante i due anni successivi, in occasione della seconda e della ter-

* Università "La Sapienza", Roma.

za Conferenza Generale, nel progetto di una storia generale dell'umanità che doveva metterne in luce soprattutto gli aspetti culturali e scientifici, nonché «l'interdipendenza dei popoli e delle culture e il loro contributo... al patrimonio comune»⁵. Allo sviluppo di questo progetto contribuirono vari studiosi: dal biologo Julian Huxley, il primo direttore generale dell'UNESCO, all'etnologo Paul Rivet, allo scrittore Taha Hussein, agli storici Joseph Needham e Lucien Febvre⁶. Quest'ultimo, nel presentare il suo piano dell'opera, mise in luce i limiti della revisione dei vari manuali nazionali di storia praticata fino ad allora e sottolineò la necessità di superare i vari punti di vista nazionali con una nuova visione della storia di tutta l'umanità, che mirasse a realizzare un'educazione alla pace:

Quando si affronta la questione dei manuali, e soprattutto di quelli di storia, ci sentiamo dire: «Bisogna revisionarli». È sufficiente questo? Io rispondo di no. Il fatto è che questi manuali, nazionalisti per definizione, destinati a esaltare lo spirito particolaristico di un popolo, non possono che contrapporlo ai popoli vicini. Né l'UNESCO, né nessun altro, possono porvi rimedio. La storia nazionale fondata sulla politica, come è quella che viene insegnata un po' ovunque, non tenderà mai a riconciliare i popoli. Tutto ciò che le si può chiedere è di non scagliarli gli uni contro gli altri. Se si vuol fare di meglio, bisogna fare qualcosa di nuovo. Bisogna creare la possibilità di un nuovo insegnamento: quello di una storia mondiale, apolitica, e, per definizione, pacifista⁷.

La grande opera venne così iniziata e verrà pubblicata negli anni Sessanta⁸, a cura di una commissione presieduta da Paulo E. de Berrêdo Carneiro, con il concorso di molti storici di tutto il mondo, mentre Febvre diresse la rivista «Cahiers d'histoire mondiale/Journal of World History/Cuadernos de historia mundial», che ne accompagnò la stesura con la pubblicazione di saggi specialistici. Nel 1978 l'UNESCO decise di aggiornare quest'opera con le nuove acquisizioni della ricerca, ed è così nata una nuova opera collettiva, che è stata pubblicata in varie lingue a partire dal 1994⁹.

Oltre che sul piano storiografico, l'UNESCO si mosse contemporaneamente anche su quello didattico, organizzando fin dall'inizio della sua attività una serie di ricerche e di conferenze per analizzare i manuali¹⁰ e i programmi di storia¹¹ degli Stati membri e per riformarli in senso mondiale.

A livello nazionale questo progetto venne affrontato in Francia e negli Stati Uniti.

In Francia, già prima della Seconda guerra mondiale, Marc Bloch aveva criticato l'impostazione politica ed eurocentrica dell'insegnamento della storia e aveva affermato che nel secondo ciclo bisognava «aprire gli spiriti già più maturi [degli studenti] alla comprensione delle grandi civiltà mondiali, fino a comprendere quella in cui noi viviamo». A questo scopo proponeva che si eliminassero dai programmi un po' di nozioni sulla politica europea per rimpiazzarle con «alcune lezioni sulle civiltà dell'India, della Cina e del Giappone», ben più utili e interessanti per gli studenti¹².

La proposta di Marc Bloch venne raccolta e realizzata da Fernand Braudel il quale citava in proposito questo aforisma del suo maestro:

«Non c'è la storia di Francia, c'è la storia dell'Europa». Ma in realtà neanche questa gli bastava, e una volta confidò a un altro storico: «Non c'è la storia dell'Europa, ma una storia del mondo»¹³.

Braudel fu l'ispiratore dei nuovi programmi francesi del 1957 che allargarono, nell'ultimo anno delle scuole secondarie superiori, l'orizzonte della storia alle civiltà non europee contemporanee. Nel quadro di questa riforma Braudel collaborò anche al manuale dell'editore Belin, da cui nacque poi il volume *Grammaire des civilisations*. Si trattava di una novità di rilievo per la scuola francese, che suscitò anche critiche violente, in particolare quelle di Jules Isaac, coautore del famoso Malet-Isaac, il manuale di riferimento di generazioni di liceali francesi, il quale rivendicava il ruolo centrale dell'*histoire événementielle* e accusava questo programma di materialismo storico¹⁴. E neppure gli insegnanti ne furono entusiasti, anzi: il nuovo compito appariva eccessivo rispetto al tipo di formazione che avevano ricevuto. La conseguenza fu che nella pratica la storia non europea venne posta ai margini dell'insegnamento consueto, e ciò fu reso più facile dal fatto che a partire dal 1966 il peso della storia all'esame di *baccalauréat* diminuì notevolmente, in quanto venne confinata all'orale¹⁵. In seguito, i programmi di storia francesi sono tornati all'eurocentrismo¹⁶.

Negli USA fu soprattutto Leften S. Stavrianos, uno dei pionieri, insieme a William H. McNeill¹⁷, della nuova ricerca sulla storia mondiale¹⁸, a impegnarsi negli anni Cinquanta e Sessanta per l'insegnamento della storia mondiale, sia nella scuola secondaria che all'università¹⁹. Con un'immagine molto efficace egli diceva che bisognava guardare «la Terra dalla Luna» per cogliere la storia dell'umanità nel suo insieme, al di là di ogni etnocentrismo, europeo o altro che fosse. In un discorso tenuto nel 1968 al meeting annuale dell'American Historical Association, egli affermò che l'insegnamento della storia negli Stati Uniti, incentrato sulla civiltà occidentale, non era più adeguato alla comprensione di un mondo che stava cambiando rapidamente: questa inadeguatezza produceva a suo avviso il diffuso disinteresse per la storia che si rilevava nella scuola secondaria, e non era estranea alla protesta studentesca che stava esplodendo nelle università. Per gli USA egli rilevava anche un altro problema, che entrava in conflitto con il tradizionale insegnamento della storia: il problema degli afroamericani e delle altre minoranze, che erano del tutto sottorappresentati nell'insegnamento di impostazione *white Anglo-Saxon and protestant* della storia nazionale, e che in esso quindi non si riconoscevano²⁰.

Stavrianos individuava così due motivazioni, sociali e didattiche insieme, che sono anche oggi al centro del dibattito sul superamento dell'insegnamento etnocentrico della storia: far fronte all'attuale fase della globalizzazione e rispondere alle sfide poste alla scuola dalla crescente multiculturalizzazione di molte società, in particolare in Europa. Nonostante l'impegno di Stavrianos, la storia mondiale penetrò peraltro ben poco nella scuola secondaria statunitense: l'eurocentrismo oppose una forte resistenza, anche perché su di esso si basava la formazione dei docenti. Al più, venne affiancata al centrale discorso sulla *Western civilization* qualche nozione sulla Cina o su altre società non europee²¹.

Nel frattempo però la storia mondiale acquistava un sempre maggiore peso e prestigio accademico²², sancito dalla costituzione, nel 1982, della World History Association, che ha avuto fin dall'inizio una forte attenzione non solo per la ricerca di base ma anche per l'insegnamento scolastico. Questo successo sul piano scientifico ha reso possibile l'affermazione della storia mondiale nella scuola statunitense negli anni Novanta, nel contesto di una riforma che mirava a migliorare in generale il livello dell'insegnamento. Non fu peraltro facile: al contrario, questa nuova riforma fu molto contrastata, soprattutto a livello politico.

Nel 1991, il presidente George H. W. Bush, in seguito a un grande dibattito sulla decadenza della scuola statunitense, iniziato nel 1983 con la pubblicazione del rapporto *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* da parte della National Commission on Excellence in Education²³, lanciò il programma "America 2000: An Education Strategy"²⁴, per definire standard nazionali nelle seguenti materie: matematica, scienze, lingua inglese, geografia e storia²⁵. Proseguendo questa iniziativa, il suo successore Bill Clinton promulgò nel marzo del 1994 la legge *Goals 2000: Educate America Act*. Poco dopo, nell'autunno del 1994, il National Center for History in the School, che da tempo stava lavorando avvalendosi della collaborazione di storici accademici e di insegnanti di storia, presentò all'opinione pubblica i *National Standards for History*, che miravano a risolvere gli stessi problemi individuati più di venti anni prima da Stavrianos: come includere nella storia statunitense i gruppi sociali ed etnici fino ad allora trascurati, e come superare l'approccio *Western civilization* con un quadro di storia mondiale. Questi *National Standards for History* furono oggetto di durissime critiche da parte dei repubblicani, che li accusarono di denigrare e diffamare gli USA e l'Occidente. Bob Dole, prossimo candidato repubblicano alle elezioni presidenziali, dichiarò al meeting dell'American Legion nel settembre 1995:

Fra i responsabili del sistema educativo, a tutti i livelli – e in maniera particolarmente evidente nei *National History Standards* – è in corso una sorprendente campagna per accusare l'America e rifiutare le idee e le tradizioni dell'Occidente [...] lo scopo dei *National History Standards* sembra essere non quello di insegnare ai nostri figli i fatti essenziali della nostra storia, ma di denigrare la storia dell'America, e di abbellire e magnificare le altre culture²⁶.

La violenza dei toni di questa campagna era motivata anche dalle contingenze elettorali: superate queste, ben presto le acque si calmarono e una nuova versione dei *National Standards*, che conteneva alcune modifiche che non ne tradivano affatto lo spirito originario²⁷, venne pubblicata ed entrò in vigore poco dopo²⁸. Ma al di là delle contingenze politiche statunitensi, questo episodio mostra che i valori particolaristici e nazionalistici rappresentano il principale ostacolo a un insegnamento della storia libero da condizionamenti politici.

Per valutare l'efficacia che i *National Standards* stanno avendo nella pratica didattica statunitense va ricordato che essi non sono obbligatori, ma solo orientativi, perché negli Stati Uniti ogni Stato è autonomo in materia scolasti-

ca e può decidere se e in che misura informare i propri programmi scolastici a questi *National Standards* federali. Il che è avvenuto finora solo in alcuni casi. Però questi *National Standards*, oltre a rappresentare un impulso rilevante al ripensamento dell'insegnamento della storia, sono importanti anche perché hanno influenzato i nuovi corsi di *world history* per l'*advanced placement*, che rappresenta la filiera d'eccellenza della scuola secondaria superiore statunitense e le cui prove d'esame sono unificate a livello federale²⁹. Il numero dei candidati all'esame di *world history* è in costante e forte crescita (20.955 nel 2002, quando c'è stata la prima edizione, 34.286 nel 2003, 47.558 nel 2004 e 64.207 nel 2005)³⁰, a riprova dell'interesse che suscita questa visione della storia. Un successo che sta impegnando scuole e università in un intenso lavoro di formazione degli insegnanti³¹.

Mentre l'insegnamento della storia mondiale si affermava negli USA, il dibattito su di esso si estendeva a livello internazionale, in particolare ad opera della International Society for History Didactics (ISHD), grazie all'impulso di Henri Moniot, che nel 1995 pubblicò l'articolo *Enseigner l'histoire mondiale?*, nel quale dava alla domanda posta nel titolo una risposta affermativa³². In continuità con questa proposta la ISHD dedicò nel 1997 il suo congresso annuale all'insegnamento della storia mondiale³³, e da allora ne ha fatto uno dei suoi principali filoni di attività.

Anche in Germania si è sviluppata una riflessione sull'insegnamento della storia mondiale³⁴, e nel 2002 anche il Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung di Braunschweig, il maggiore centro di ricerca tedesco sull'insegnamento della storia, ha formulato una proposta per introdurre la dimensione mondiale nell'insegnamento della storia dei vari Länder, i quali, come gli Stati degli Stati Uniti, sono autonomi in materia scolastica³⁵.

Il caso italiano va dunque inquadrato in questo contesto internazionale, in cui l'insegnamento della storia mondiale sta diffondendosi, anche se molto lentamente e scontrandosi contro forti resistenze e decisi rifiuti. Il quadro dell'insegnamento della storia che oggi prevale del mondo è ancora un quadro di storie etnocentriche, non di rado l'una contro l'altra armate³⁶.

2

La riforma della scuola italiana

Prima di passare all'esame del curriculum italiano di storia mondiale è opportuno ricostruire le vicende essenziali della riforma della scuola, in cui esso è inserito.

Il processo di riforma può essere distinto in due fasi principali: quella di impostazione, sotto il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer, rappresentata dai lavori della "commissione dei Saggi"³⁷ e dalla legge 30/2000³⁸, che definì l'architettura della nuova scuola italiana; e quella di realizzazione, sotto il ministro Tullio De Mauro, che gli successe il 25 aprile del 2000.

Le innovazioni fondamentali contenute nella legge 30/2000 riguardavano la durata complessiva della scuola, ridotta da 13 a 12 anni; l'obbligo scolastico, portato da 8 a 9 anni; la divisione non più in tre cicli ma in due (7 anni di

scuola di base più 5 di scuola superiore), sicché la scansione fra il primo e il secondo ciclo intersecava il percorso dell'obbligo scolastico. Pertanto il biennio iniziale della scuola superiore, con cui appunto si concludeva l'obbligo, assumeva il carattere tutto particolare di snodo e di transizione fra la scuola di base, uguale per tutti, e il triennio conclusivo della scuola superiore, nettamente distinto in vari ordini.

Questa configurazione del biennio non era una novità, ma si poneva in continuità con una lunga riflessione sulla riforma della scuola italiana, nella quale l'elevazione dell'obbligo scolastico andava di pari passo con l'attenuazione proprio nel biennio della totale separazione fra i vari indirizzi, attraverso l'individuazione di una base di conoscenze che dovevano essere comuni a tutti i cittadini in quanto necessarie allo sviluppo della loro autonomia critica nella società. La specializzazione e la separazione dei vari indirizzi sarebbe invece stata mantenuta nel triennio successivo.

Nel 1985 il ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci aveva presentato un progetto di riforma, rimasto inattuato, in cui si prevedeva che nel biennio ci fosse una consistente area di materie comuni, pari a 26 ore settimanali su 36³⁹. Successivamente la "commissione Brocca" aveva mantenuto la stessa struttura in due aree, quella delle materie comuni, per complessive 22/23 ore settimanali su 30⁴⁰, e quella delle materie specifiche, la cui presenza variava da indirizzo a indirizzo. Questo modello fu inoltre oggetto di una sperimentazione varata nel 1997⁴¹, che fra l'altro introduceva anche una terza area, quella dell'integrazione, la cui definizione era affidata alle singole scuole, nell'ottica della legge sull'autonomia recentemente varata⁴².

Si trattava dunque di un orientamento riformatore ormai consolidato a livello ministeriale. Un orientamento al quale però non mancavano resistenze e critiche, come si era visto ad esempio durante la Conferenza nazionale sulla scuola, tenuta nel 1990. In quell'occasione il ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella aveva ribadito la necessità che l'Italia adeguasse l'obbligo scolastico al modello seguito dalla maggior parte degli Stati europei, in cui è fissato a sedici anni, per recuperare i giovani socialmente e culturalmente svantaggiati, i quali abbandonano precocemente la scuola, e aveva indicato nel lavoro della "commissione Brocca" il punto di riferimento per la revisione dei programmi⁴³. Gli avevano fatto eco fra gli altri il pedagogista Mauro Laeng, il quale aveva ricordato il difficile cammino di questa proposta di riforma, a partire dal convegno OCSE di Frascati del 1970⁴⁴, e l'economista Siro Lombardini, il quale aveva affermato che «contrariamente al parere espresso da alcuni, non *temeva* che l'allungamento dell'obbligo scolastico *comportasse* una dequalificazione del biennio della scuola media superiore»⁴⁵. Nel corso della conferenza il dibattito sul biennio fu assai vivace fra chi voleva vederlo come una continuazione del precedente percorso scolastico, privilegiando quindi la prospettiva dell'obbligo scolastico, e chi, anche di fronte a un'elevazione dell'obbligo, volevano continuare a vederlo come parte del percorso successivo, quello di ciascun ordine della scuola superiore. Fra questi ultimi ci furono due esponenti del Partito liberale italiano. Il primo, Michele d'Elia, affermò che:

i liberali sono contrari alla indiscriminata elevazione dell'obbligo scolastico al 16° anno d'età; ma, se istituito, non potrebbe che avere programmi nettamente separati e riconoscibili per contenuti e finalizzati al tipo di scuola superiore che il giovane intende seguire per i propri studi. Si possono utilizzare i bienni già esistenti⁴⁶.

Il secondo, Giuseppe Rao, sostenne l'opportunità di prevedere che il biennio obbligatorio non venisse frequentato necessariamente nella scuola, ma anche nella formazione professionale, da parte di quegli studenti che non intendevano proseguire gli studi⁴⁷.

Questo contrasto sul biennio influi notevolmente sul percorso della riforma Berlinguer-De Mauro, in un gioco di spinte e contospinte. La legge 30/2000 diede solo indicazioni generiche riguardo a questo biennio, al terzo comma dell'art. 4, dove si stabiliva semplicemente che al suo interno doveva essere reso possibile agli studenti il passaggio da un indirizzo all'altro:

Nei primi due anni, fatti salvi la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum, è garantita la possibilità di passare da un modulo all'altro anche di aree e di indirizzi diversi, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta.

Dopo l'approvazione di questa legge, la guida del ministero della Pubblica Istruzione venne assunta da Tullio De Mauro; egli nominò una Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione (c.d. "commissione De Mauro"), composta da circa 250 membri, con il compito di preparare dapprima il piano di attuazione della riforma e poi di mettere a punto i vari curricula.

Nella prima fase dei lavori della commissione, svoltasi nell'estate del 2000, la definizione della fisionomia del biennio della scuola superiore progredì notevolmente. Il sottogruppo di lavoro 7c, incaricato di discutere l'assetto della scuola secondaria, propose infatti che in questo biennio ci fossero due aree di discipline. La prima, detta area comune o dell'equivalenza, doveva essere costituita da quelle discipline uguali che rappresentano la base culturale di tutti gli studenti, e che perciò dovevano essere uguali per tutti gli indirizzi. Sulla base di questa area comune doveva essere possibile il passaggio da un indirizzo all'altro. A questa area comune si affiancava poi in ciascuno dei vari indirizzi un'altra area, detta appunto area di indirizzo, costituita dalle discipline che caratterizzavano gli indirizzi stessi e che avviavano le specializzazioni del triennio successivo. Il rapporto fra queste due aree veniva così illustrato nella relazione del sottogruppo:

Da un lato va salvaguardata la coerenza in qualche misura conclusiva del progetto formativo dei primi due anni, che porta a compimento l'acquisizione delle competenze strumentali e culturali di base adeguate allo sviluppo cognitivo dell'allievo, indispensabili anche a chi assolve all'obbligo formativo fuori dal sistema scolastico e di cui va comunque delineato il certificabile profilo di uscita. Dall'altro deve essere garantito l'avvio, seppur graduale ma qualificato, del percorso formativo dell'area e dell'indirizzo scelti. La soluzione non appare solo quantitativa (nella inevitabile e opportuna maggior incidenza delle discipline comuni), ma soprattutto qualitativa, affidata alla natura e alla caratterizzazione delle discipline e delle attività: quelle comuni che garantiscono l'omogeneità fra le

aree, ma anche quelle di indirizzo, fondanti della scelta fatta ma dotate di significatività e valenza culturale non specialistica, che dovranno curare con particolare attenzione gli aspetti formativi di carattere generale⁴⁸.

Affermata – anzi confermata, nella scia dei progetti e delle sperimentazioni del passato – la prevalenza quantitativa e qualitativa dell'area comune, e quindi la sua importanza strategica nell'architettura dei cicli, questo sottogruppo di lavoro non indicò però quali dovessero essere le discipline comuni, questione indubbiamente delicata, che venne sì affrontata durante il dibattito, ma venne poi lasciata in sospeso e rimandata alle fasi successive dei lavori della commissione. Alla conclusione della relazione si legge infatti:

Non si è entrati nel merito di specifiche scelte disciplinari, fatte salve alcune esemplificazioni sulle discipline comuni, che si è poi ritenuto di non riportare nella sintesi conclusiva e che sono documentate tra i contributi (documenti) del Forum.

È piuttosto opinione su cui sono ritornati molti documenti e interventi che i curricula della scuola secondaria andranno opportunamente sostenuti da una attenta riflessione preventiva sulla mappa dei saperi contemporanei, sullo statuto epistemologico e formativo delle discipline, sull'importanza della dimensione operativa delle attività progettuali e di laboratorio⁴⁹.

Un altro contributo importante alla definizione di questo cruciale biennio venne dato dal sottogruppo di lavoro 7b, che era incaricato di discutere sulla scuola di base, ma che sviluppò anche una più generale riflessione sul curriculum scolastico progressivo e verticale visto «in chiave unitaria (dai 3 ai 18 anni)»⁵⁰, secondo i seguenti principi:

- le articolazioni vanno viste come cerniera e non come punto di divisione;
- il curriculum va pensato in modo da evitare sovrapposizioni di contenuti e “perdite di tempo”;
- la dimensione pluridisciplinare va ad attenuare il ricorso continuo a progetti trasversali⁵¹.

La scuola di base venne dunque inquadrata in tutto il contesto dei cicli, con specifica attenzione alla continuità con il successivo biennio, in quanto conclusivo dell'obbligo e quindi, come appunto rilevato nella relazione del sottogruppo 7c, conclusivo della prima e fondamentale fase dell'istruzione. In tal senso vennero fatti due esempi di articolazione fra scuola di base e scuola superiore: uno per le scienze e uno per la storia. Per il primo venne proposta una scansione in tre fasi, con differenti approcci metodologici, fra scuola di base, biennio e triennio conclusivo della scuola superiore:

Per l'insegnamento delle scienze si propone: *a*) multidisciplinarietà nel ciclo di base (6-12 anni) senza distinzione di materie e con il denominatore comune “discipline sperimentali” o “educazione alla scienza”; *b*) due insegnamenti distinti nei primi due anni del ciclo secondario; differenziazione disciplinare nell'ultimo triennio⁵².

Anche per la storia venne proposta una triplice scansione, diversa però da quella delle scienze:

Per la storia si prospettano tre fasi: *a*) la prima attenta alla “grammatica” della disciplina e cioè agli strumenti che ne permettono la conoscenza; *b*) la seconda alla “sistemica” cioè alla conoscenza organica della materia; *c*) la terza ai “percorsi” che consentono approfondimenti particolari. Le tre fasi coprono l'intero percorso di istruzione (la fine dell'obbligo coinciderebbe con la conclusione della fase *b*, conoscenza sistematica)⁵³.

La collocazione della prima scansione non era qui definita, a differenza di quanto si era fatto per le scienze, ma certamente sarebbe dovuta cadere nel corso e non alla fine della scuola di base, perché la seconda fase, quella dello studio «sistemico», non poteva evidentemente esaurirsi nei due anni del biennio. Ne conseguiva che la storia aveva una continuità curricolare fra scuola di base e biennio, il che ne faceva automaticamente una delle materie costitutive dell'area comune del biennio.

Sulla base dei lavori di questa prima fase il ministro De Mauro mise a punto un *Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione*⁵⁴, che presentò alle Camere. In questo *Programma* egli accoglieva l'indicazione di un curriculum unitario dai 3 ai 18 anni⁵⁵, e disegnava un profilo del biennio conclusivo dell'obbligo scolastico in equilibrio fra i due poli di tensione, cioè la scuola di base e il triennio:

I primi due anni della scuola secondaria rappresentano contestualmente la fine dell'obbligo scolastico e l'avvio del percorso quinquennale.

Occorre perciò realizzare un impianto curricolare non squilibrato verso l'una o l'altra di queste due identità: né troppo generico, né troppo preventivamente orientato a una visione restrittiva e vincolante della scelta di indirizzo.

Da un lato, va salvaguardata la coerenza in qualche misura conclusiva del progetto formativo dei primi due anni, che porta a compimento l'acquisizione delle competenze culturali e strumentali – di cui va comunque delineato il certificabile profilo di uscita – indispensabili anche a chi assolve all'obbligo formativo fuori dal sistema scolastico.

Dall'altro, deve essere garantito l'avvio, seppur graduale ma qualificato, del percorso formativo dell'area e dell'indirizzo prescelti. Occorre trovare perciò un equilibrio non solo quantitativo tra le discipline comuni, che assicurano l'omogeneità fra le aree, e quelle di indirizzo che ne fondano la tipicità. Anche le discipline di indirizzo, pur nella loro caratterizzazione, dovranno avere pertanto valenza culturale non specialistica e curare, così come le prime, gli aspetti formativi di carattere generale⁵⁶.

La Camera e il Senato, nell'approvare nel dicembre 2000 questo *Programma*, misero peraltro l'accento sulla continuità del biennio con il successivo triennio:

La Camera [...] impegna il governo [...] per quanto riguarda il curriculum dei primi due anni della scuola secondaria, ad attenersi più rigorosamente al comma 3 dell'articolo 4 della legge n. 30 del 2000, per cui la possibilità di passare da un modulo all'altro anche di aree e di indirizzi diversi non può in alcun modo deprimere la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum, visto nella sequenza quinquennale, anche se a svolgersi in anni di obbligo scolastico. In tale senso, andrà valutato anche l'equilibrio da realizzarsi tra le materie di indirizzo e quelle di equivalenza disciplinare⁵⁷.

Questa risoluzione, pur votata dalla sola maggioranza di centro-sinistra, porgeva ascolto, almeno in parte, alle proteste dell'opposizione di centro-destra, i cui rappresentanti nel corso del dibattito parlamentare avevano rivolto molte critiche proprio alla funzione di questo biennio, accusato di segnare la fine del vecchio glorioso liceo. Così ad esempio si era espressa Angela Napoli, di Alleanza nazionale:

La nuova scuola aumenterà l'obbligatorietà con la creazione di un biennio della scuola superiore che, di fatto, diverrà unico e che relegherà la preparazione propedeutica agli studi universitari nei soli ultimi tre anni. La riforma dei cicli [...] *dequalificherà* anche i licei, ultima isola del sistema educativo italiano sopravvissuta alla demolizione del glorioso impianto gentiliano⁵⁸.

E Valentina Aprea, di Forza Italia:

La scuola secondaria [...] è [...] quella che viene maggiormente compromessa sul piano culturale e perfino curricolare. [...] Noi abbiamo sostenuto e sosteniamo l'esigenza di un doppio canale di formazione che possa prevedere l'esistenza anche nel nostro paese di un'istruzione professionale iniziale di pari dignità, ma alternativa al canale scolastico. Al contrario il governo e la maggioranza, ma ancor più gli estensori di questo piano, reduci dal biennio unico-unitario, ragionano ancora con l'ormai logora e anacronistica logica dell'obbligo scolastico e per questo enfatizzano come crinale decisivo il quindicesimo anno di età⁵⁹.

La ricerca dell'identità di questo biennio, fra obbligo scolastico e scansione dei cicli, era dunque una delicata operazione di equilibrio ancora tutta da compiere attraverso la discussione sul peso dell'area comune e sulle materie che dovevano farne parte.

Questo dunque il contesto di riflessioni didattiche e di indicazioni normative da cui partì nel gennaio 2001 la seconda fase dei lavori della commissione, che venne divisa in sottogruppi di lavoro, a seconda delle discipline. Due di queste, la storia e la geografia, che nella riforma sarebbero state strettamente collegate, avevano già dato molto da discutere durante il ministero Berlinguer. E poiché queste discussioni furono presenti in vario modo durante i lavori per la definizione dei curricoli di queste discipline, vale la pena di ricostruirle.

3

La querelle sulla storia contemporanea

L'insegnamento della storia aveva già vissuto una prima importante riforma all'inizio del ministero Berlinguer, nel novembre 1996, quando i programmi vigenti erano stati ristrutturati con un decreto ministeriale⁶⁰, che aveva assegnato all'ultimo anno della scuola media e della scuola secondaria superiore l'insegnamento del solo XX secolo, e non più del XIX e del XX, come era sempre avvenuto nella scuola dell'Italia repubblicana. Non si trattava, a essere precisi, di un'assoluta novità, poiché già all'inizio degli anni Novanta i programmi della "commissione Brocca", che avevano un carattere sperimentale, avevano introdotto que-

sta ripartizione cronologica⁶¹. Berlinguer, nella premessa del decreto, aveva motivato questa scelta con il fatto che la precedente ripartizione impediva un'adeguata trattazione degli eventi del Novecento, che rivestono invece un «notevole rilievo storico-politico». Un'esigenza certo giusta. E va anche notato che in molti altri Stati europei, fra cui la Francia⁶² e la Germania⁶³, la storia del Novecento ha uno spazio maggiore di quello che aveva allora in Italia: quindi l'Italia costituiva un'eccezione. Ma nell'Italia repubblicana l'insegnamento della storia contemporanea è sempre stato una questione spinosa, oggetto di polemiche di carattere soprattutto politico, che hanno visto la contrapposizione di destra e sinistra⁶⁴. E anche in questo caso si ebbe un vasto dibattito. Fra i fautori del decreto⁶⁵, Vittorio Foa sottolineava l'importanza di uno studio attento del Novecento nella formazione dei giovani: «Gli studenti devono studiare questo secolo per capire il rapporto fra il ricordo del passato e il futuro della loro vita»⁶⁶. Fra gli oppositori, alcuni muovevano critiche sul piano didattico e culturale, lamentando il sacrificio dello studio dell'antichità greca e romana⁶⁷, del Medioevo⁶⁸ o del Risorgimento, a causa della compressione del programma negli anni precedenti all'ultimo, soprattutto nella scuola media⁶⁹; altri si muovevano sul piano politico, riprendendo l'annosa polemica della destra italiana sulla strumentalizzazione politica dell'insegnamento della storia contemporanea. Uno dei più autorevoli giornalisti conservatori italiani, Indro Montanelli, scriveva:

Esistono dei testi scolastici di Storia contemporanea dei quali ci si possa fidare come equilibrio e imparzialità? Non ne conosco⁷⁰.

Un altro giornalista di destra, Marcello Veneziani, in una risposta a Berlinguer, attaccava anch'egli i libri di testo, lamentando in essi l'assenza dei padri del cosiddetto revisionismo storico:

Veda i libri di testo nelle scuole. Viaggiano con un trentennio di ritardo, si sente ancora odore di Unione Sovietica e di Cina maoista. E non si avverte traccia di quello che è stato definito, a torto o a ragione, il revisionismo storico degli ultimi trent'anni: parlo di De Felice e Romeo, di Furet e di Sternhell, di Nolte, Hillgruber... c'è il rischio che la sua buona idea di far studiare il Novecento produca un cattivo effetto: il ritorno della storia ideologica e manichea⁷¹.

Molte altre voci peraltro negavano che esistesse un pericolo simile. Lo storico Giorgio Spini, autore di un importante e longevo manuale di storia per le scuole superiori, osservava che il timore di una strumentalizzazione politica della storia recente era ormai inattuale:

Oggi non c'è più questo problema, con la rivoluzione dell'89 la guerra è finita, l'ha vinta l'America, non c'è più la guerra fredda, non c'è più il pericolo che la lezione si trasformi in propaganda. Quei fantasmi si vanno dileguando⁷².

Un altro storico, Francesco Renda, metteva invece in discussione proprio l'esistenza del problema della faziosità, con una importante messa a punto della questione:

Non bisogna preoccuparsi della faziosità, che può essere utile perché significa passione per la materia, ma della menzogna. Questa materia è ricerca della verità, il problema sta nella falsificazione dei fatti e non nel modo in cui ciascuno inevitabilmente legge un avvenimento in base alle proprie convinzioni... Il fascista insegnerà da fascista, il pidissino da tale. Non c'è da temere, perché siamo in tempo di democrazia e di pluralismo conoscitivo. Bisogna avere paura della menzogna, perché la verità faziosa è utile purché ci sia questo bisogno di verità. La storia senza passione non ha senso. Il problema sta nella ricerca dei fatti senza falsificazioni, che deve stare alla base di ogni insegnamento storico⁷³.

E d'altra parte la faziosità, o la passione, non sono appannaggio solo di chi si occupa di storia contemporanea: «Lo stesso rischio» ricordava lo storico Giovanni De Luna «si corre studiando le vicende di Atene e di Sparta»⁷⁴. A cui si potrebbero aggiungere, tanto per citare qualche altro esempio scottante, la Riforma protestante, la Rivoluzione francese e il Risorgimento.

4

La geografia a rischio di estinzione

Anche l'insegnamento della geografia era stato toccato dal ministro Berlinguer, e in un modo che aveva allarmato i geografi. Questa materia era infatti assente dalla già ricordata sperimentazione per il biennio delle scuole superiori del 1997, dove non figurava né fra le materie dell'area dell'equivalenza⁷⁵ né fra quelle di indirizzo. Fra le prime era sì presente scienza della terra, ma si trattava di una materia dal taglio geologico, come era stata definita alcuni anni prima nei programmi della "commissione Brocca"⁷⁶, senza le dimensioni proprie della geografia umana.

Questa scomparsa della geografia suscitò molto scalpore. Sulla stampa apparvero articoli dai titoli preoccupati e indignati: *Non si studia più la geografia*⁷⁷; *Scuola, geografia via dalle superiori*⁷⁸; *Berlinguer, non annullare la geografia*⁷⁹; *L'uomo che uccise la geografia*⁸⁰; *Ridateci la geografia*⁸¹; *Disorientamento scolastico al via*⁸². Un gruppo di parlamentari diede vita a un comitato per salvare la geografia⁸³. L'Associazione italiana insegnanti di geografia organizzò il 2 dicembre 1997 un convegno a Roma appunto per difendere le ragioni di questa materia scolastica. Vi intervenne anche il ministro incriminato, il quale rassicurò la platea dei geografi affermando che «da parte del ministro dell'Istruzione [...] non è stata assunta nessuna determinazione riguardante le sorti della geografia nella scuola italiana»⁸⁴, precisando che l'omissione della geografia dalla sperimentazione era un fatto «assolutamente episodico»⁸⁵, e impegnandosi infine a organizzare un confronto con i geografi nell'imminente fase di realizzazione della riforma. Peraltro Berlinguer stesso ammetteva di fatto che questa omissione della geografia dal piano di sperimentazione non era stata un episodio isolato, quando riconosceva che la geografia era in crisi, e da tempo, nella scuola italiana:

Nel contesto di molte sperimentazioni, fin dall'inizio degli anni Ottanta la geografia ha iniziato un lento declino dal punto di vista della presenza nei piani di studio, soprattutto in quelli della scuola secondaria superiore⁸⁶.

Berlinguer attribuiva genericamente questa crisi a uno scollamento fra l'università, dove la geografia aveva vissuto un rinnovamento epistemologico, e la scuola, rimasta invece legata a forme ormai invecchiate di insegnamento di questa disciplina, senza però spiegare come e perché questo esiziale scollamento fosse avvenuto. Esplicito era invece in proposito Gabriele Zanetto il quale, rievocando nel corso dello stesso convegno l'esperienza fatta alcuni anni prima all'interno della "commissione Brocca", individuava proprio nella cultura della burocrazia ministeriale uno degli avversari principali della geografia scolastica e del suo rinnovamento:

In quella sede ho dovuto dare fondo alle mie capacità dialettiche in difesa della geografia, che nella proposta di base prodotta dall'apparato ministeriale era destinata a dissolversi in altri insegnamenti, economici e naturalistici. Ed è stato difficile rimediare a una situazione compromessa e risalire la china fino alla proposta dei "programmi Brocca"; soprattutto a causa dell'atteggiamento preconstituito sostenuto con forza dalla burocrazia ministeriale, nonché dalla radicale ignoranza, tra i burocrati e in seno alla commissione stessa, dei nostri statuti disciplinari⁸⁷.

5

Il curriculum dell'area geo-storico-sociale

Questo dunque il contesto di riflessioni didattiche e di indicazioni normative da cui parti nel gennaio 2001 la seconda fase dei lavori della commissione. Un numeroso sottogruppo di lavoro⁸⁸ ebbe l'incarico di occuparsi della definizione dei curricula dell'ambito geo-storico-sociale.

Il collegamento fra storia, geografia e studi sociali era già presente nei programmi della scuola elementare e della scuola media. Nei primi, risalenti al 1985, queste materie facevano parte della stessa "area disciplinare", anche se con programmi distinti⁸⁹. In quelli della scuola media, risalenti al 1979, al posto degli studi sociali c'era l'educazione civica: anche in questo caso i programmi delle tre materie erano distinti, ma ne veniva indicata l'appartenenza a una stessa «educazione»⁹⁰.

Il sottogruppo di lavoro recepì dapprima, con un largo accordo, la proposta della continuità del curriculum di storia fino alla fine dell'obbligo, emersa durante la prima fase dei lavori. Quanto alla geografia e agli studi sociali, invece, il problema della continuità non venne posto, e i relativi curricula vennero limitati all'orizzonte della scuola di base. Si passò poi alla definizione dei contenuti e delle competenze dell'ambito nel suo complesso e delle singole materie. Particolare attenzione fu riservata alla storia, per la quale venne riconosciuta quasi all'unanimità la necessità di un'impostazione mondiale. Ed è stata questa certamente una delle innovazioni più significative di tutta la riforma.

Naturalmente la scelta della dimensione mondiale come orizzonte di riferimento della storia non poteva non coinvolgere anche le altre due discipline dell'ambito in una nuova definizione e strutturazione dei contenuti. La storia prendeva così posto nell'area dell'equivalenza disciplinare del biennio e diveniva l'asse portante di tutto l'ambito. Su questa base si passò alla progettazione di un cur-

ricolo unitario, che, tenendo dello sviluppo cognitivo degli studenti, fu articolato in tre fasi, che prevedevano il progressivo passaggio dagli ambiti conoscitivi alle discipline. Analogamente agli altri curricoli, seguendo le indicazioni contenute nell'art. 8 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, anche questo venne organizzato secondo uno schema che prevedeva l'indicazione degli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni» e dei «contenuti e/o attività»⁹¹.

6

Il biennio iniziale della scuola di base

La prima fase del curricolo della scuola di base comprendeva i primi due anni, che avevano una fisionomia autonoma e nei quali erano previsti tre ambiti di apprendimento, diversi da quelli dei cinque anni successivi: quello linguistico-espressivo, quello matematico-scientifico e quello antropologico-ambientale⁹², che faceva riferimento alla storia, alla geografia e agli studi sociali. In questa prima fase si puntava soprattutto a far acquisire al bambino gli schemi concettuali e il lessico di base delle varie discipline, costruendo intorno a una serie di parole delle reti di connessioni concettuali capaci di mettere in luce sistemi complessi. In particolare le dimensioni concettuali dell'ambito antropologico-ambientale, con il relativo lessico, erano le seguenti:

- sociale: famiglia, gruppo, ruolo; regola/norma/legge; potere, collaborazione, cooperazione, tradizione, festa;
- economica: lavoro, mestiere, denaro, guadagno, commercio;
- quotidiana: alimentazione, abbigliamento, abitazione, abitudini e usi sociali;
- culturale: comunicazione (oralità e scrittura, musica, immagine, multimedialità); arti figurative (architettura, pittura, scultura); religioni, miti; fonti (documento scritto, fossile, rudere); tecnologia (utensile, macchina);
- temporale: durata, anteriorità, posteriorità, contemporaneità, ripetizione, date;
- spaziale: luogo (vicino-lontano, sopra-sotto, destra-sinistra), ambiente (fisico, antropico), direzione, mappa⁹³.

Si trattava di dimensioni non distinte ma fortemente intrecciate, il cui lessico doveva essere costruito «attraverso attività esplorative, manipolative, di comunicazione linguistica, grafica, motoria»⁹⁴.

7

Il terzo e il quarto anno della scuola di base

Dopo il biennio iniziale, l'impianto generale della scuola di base cambiava struttura, articolandosi non più in tre ma in quattro ambiti: quello linguistico-espressivo, quello matematico, quello scientifico-tecnologico e quello geo-storico-sociale⁹⁵. Il significato didattico di questo quinquennio stava nella progressiva emersione delle varie discipline dai rispettivi ambiti, come si legge nell'introduzione a questa sezione:

Nel corso di questi cinque anni dagli ambiti cominciano a emergere, con modalità e tempi diversificati, le discipline: ad esempio la storia, la matematica o le scienze. Negli ultimi due anni *tutte* le discipline previste dal nuovo ordinamento della scuola di base trovano, senza perdere con ciò la ricchezza delle loro connessioni sperimentate negli anni precedenti, la loro compiuta esplicitazione e vengono così a costituire il naturale raccordo con i percorsi di studio della scuola secondaria⁹⁶.

Nel corso di questo quinquennio l'ambito storico-geografico-sociale, che prendeva il testimone dell'ambito antropologico-ambientale dei primi due anni, era articolato in due parti, che rappresentavano la seconda e la terza fase dell'intero curriculum. Nella seconda fase, che comprendeva il terzo e il quarto anno, le discipline, pur iniziando ad assumere i primi caratteri autonomi, restavano ancora fortemente intrecciate fra di loro intorno a un tema comune: i quadri di società. Il concetto di società era infatti l'“obiettivo specifico di apprendimento” che caratterizzava quest'ambito in questa fase della scuola di base. Partendo dal lessico acquisito nei primi due anni, veniva sviluppata la “grammatica” dello studio della storia, attraverso la presentazione dei fondamentali tipi di società: società di cacciatori e raccoglitori, società agricole, società pastorali nomadiche, società urbane, società industriali e post-industriali. Gli esempi – come chiarivano le indicazioni metodologiche in nota alla sezione *Contenuti e/o attività*⁹⁷ – dovevano essere scelti in modo da rappresentare, nell'arco dei due anni, tutti questi tipi di società, ed essere distribuiti nel tempo e nello spazio in modo da coprire vari momenti della storia, «dalla comparsa dell'*Homo sapiens* ai giorni nostri»⁹⁸ e varie zone del pianeta, allo scopo di introdurre gli allievi nell'intera dimensione del tempo storico e nella dimensione spaziale mondiale. Venivano date anche le indicazioni epistemologiche di base per la trattazione di questi quadri di società, allo scopo di stabilire una continuità fra questa fase della “grammatica” e quella successiva della “sistematica”: si doveva quindi fissare l'attenzione sul «rapporto fra uomo e ambiente, l'organizzazione socio-politica e le espressioni culturali, individuandone la complessità»⁹⁹.

Gli allievi avrebbero così imparato a riconoscere e a confrontare fra di loro i vari tipi di società sulla base di questi indicatori, giungendo progressivamente a ricostruire e analizzare un quadro sociale, a sapere da quali fonti si ricavano le informazioni su di esso, e a collocarlo nel tempo e nello spazio.

Questi quadri di società rappresentavano altresì il contesto di riferimento per la geografia e le scienze sociali. Per la geografia, accanto allo sviluppo della sua “grammatica” specifica, emergeva un tratto metodologico che l'avrebbe caratterizzata anche nella fase successiva del curriculum, cioè l'attenzione costante al rapporto fra tutte le scale spaziali, da quella mondiale a quella locale:

Il bambino verrà [...] avviato al linguaggio della *geo-graficità*, passando dallo spazio vissuto allo spazio rappresentato. Sarà così guidato a riconoscere e descrivere le caratteristiche dello spazio geografico nelle sue componenti fisiche e antropiche muovendosi in parallelo tra scala mondiale, scala nazionale (con particolare riferimento ai principali paesaggi italiani), scala locale. Imparerà a ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti (scritte, cartografiche, pittoriche, materiali)¹⁰⁰.

Per quanto riguarda le scienze sociali il confronto fra società diverse era lo strumento di uno dei suoi obiettivi, il «riconoscimento delle diversità»¹⁰¹:

Si terrà, inoltre, conto del fatto che proprio nel confronto fra società vicine e lontane nel tempo e nello spazio si formano le capacità di percezione e di valutazione delle differenze. La diversità delle società studiate è, infine, un basilare ed efficace strumento per l'educazione interculturale¹⁰².

8

Il quinto, il sesto e il settimo anno della scuola di base

Nella terza fase del curriculum dell'ambito geo-storico-sociale, che comprendeva gli ultimi tre anni della scuola di base, le tre discipline divenivano autonome, anche se l'articolazione dei rispettivi curricula era tale da consentire numerosi collegamenti interdisciplinari.

Per quanto riguarda la storia, iniziava qui la fase della "sistematica", cioè dello studio cronologicamente ordinato, da svolgersi nell'arco di cinque anni: nei tre restanti della scuola di base era previsto lo studio del periodo che va dal passato più remoto alla fine del XVII secolo, per proseguire poi con i secoli XVIII e il XIX nel primo anno del biennio della scuola secondaria, e nel secondo anno con il XX secolo e il tempo presente¹⁰³. Naturalmente nel curriculum della scuola di base vennero elencati solo i contenuti essenziali della storia per i primi tre anni: quelli del biennio erano infatti parte del curriculum della scuola secondaria.

Fra gli "obiettivi specifici di apprendimento", accanto alle operazioni cognitive tipiche di ogni studio della storia, come l'organizzazione temporale, l'approccio alle fonti e alla storiografia, la formulazione di ipotesi, c'era la visione della dimensione mondiale della storia e dell'articolazione, al suo interno, delle varie scale spaziali: «collocare e connettere fatti storici su diverse scale spaziali: mondiale, europea, nazionale, locale»¹⁰⁴.

All'enunciazione di questi obiettivi seguiva un elenco di contenuti essenziali, che rappresentavano sia i punti di riferimento rispetto ai quali costruire il quadro della storia mondiale sia gli elementi da approfondire in rapporto allo specifico contesto culturale della scuola italiana:

Il quinto anno

Il processo di ominazione e il popolamento del Pianeta;
 le società di caccia e raccolta nel Paleolitico;
 la rivoluzione neolitica nel mondo: nomadi e sedentari;
 le prime società urbane (Mesopotamia, Egitto, Valle dell'Indo, Cina, Americhe);
 il Mediterraneo in età preclassica;
 culture e popolazioni di lingua semitica e indoeuropea nel Mediterraneo e in Europa.

Il sesto anno

Il Mediterraneo in età classica:
 la Grecia;
 Roma;
 l'avvento del cristianesimo;
 migrazioni di nomadi, crisi e ristrutturazione degli imperi euroasiatici;

l'Islam e l'espansione araba;
 l'Europa medievale; l'impero mongolo;
 l'Africa subsahariana: migrazioni e sviluppo statale;
 America: maya, aztechi, inca;
 la colonizzazione dell'Oceania.

Il settimo anno

Lo Stato moderno in Europa e la formazione degli Stati regionali italiani;
 Umanesimo e Rinascimento;
 Riforma e Controriforma in Europa;
 l'Impero ottomano (XV-XVII secolo);
 India, Cina e Giappone (XV-XVII secolo);
 l'espansione europea nel mondo (XV-XVII secolo)¹⁰⁵.

La nota metodologica metteva esplicitamente al centro la storia dell'umanità e ne indicava i fili conduttori:

Il rapporto fra gli esseri umani e l'ambiente, l'organizzazione politico-sociale, il sistema degli scambi, le dinamiche di occupazione dei territori, le espressioni culturali¹⁰⁶.

Nel generale scenario mondiale così costruito dovevano essere inseriti i vari approfondimenti tematici, fra cui quelli che sono particolarmente significativi «per la costruzione del patrimonio culturale del cittadino italiano ed europeo»¹⁰⁷, come la Grecia e la Roma classiche e la formazione del sistema degli Stati europei. Si suggeriva qui, anche se implicitamente, l'articolazione del curriculum di storia su molteplici livelli spaziali: un livello di base costituito dal quadro di storia mondiale, che dà senso a tutte le storie parziali che lo compongono e che deve essere sviluppato senza soluzione di continuità spaziale e temporale, in modo che nessuna parte del mondo rimanga mai come una macchia priva di informazioni; su livelli successivi venivano poi gli approfondimenti legati alla storia dell'Europa, del Mediterraneo e dell'Italia, la cui conoscenza è particolarmente utile a chi vive Italia e in Europa. Nel contesto della storia italiana doveva infine essere inserita la storia locale, con le sue particolari risorse didattiche.

Per quanto riguardava il curriculum di geografia, va rilevato che veniva operata una fondamentale innovazione rispetto alla consueta impostazione che partiva dallo spazio più vicino a quello più lontano, cioè la tripartizione Italia-Europa-resto del mondo. Elementi centrali del nuovo curriculum di geografia erano invece problemi come la distribuzione della popolazione, l'agricoltura, i rischi ambientali, i flussi migratori, i processi di urbanizzazione, ciascuno esaminato di volta in volta nelle varie scale spaziali, da quella mondiale a quella locale, analogamente a quanto si è visto a proposito del terzo e del quarto anno. Lo spazio di questa geografia era dunque uno spazio mondiale, omogeneo, articolato ma non gerarchizzato, analogamente al quadro della storia mondiale. Questa impostazione dello studio della geografia per problemi e non per spazi era già stata introdotta nei programmi Brocca, dove per il biennio si individuavano sette nuclei tematici: il sistema uomo-ambiente; gli spazi rurali nell'economia tradizionale; gli spazi industriali; città, aree metropolitane e reti urbane; gli spazi extraurba-

ni; gli squilibri territoriali; e infine gli squilibri ambientali¹⁰⁸. Quello studio per problemi si innestava però su un precedente studio per spazi, compiuto nella scuola media, mentre invece con il nuovo curriculum per la scuola di base lo studio della geografia era da subito impostato per problemi, all'interno dei quali erano comprese tutte le dimensioni spaziali. Una nota al curriculum di geografia avvertiva comunque di curare, sempre all'interno dei vari problemi affrontati, l'acquisizione delle consuete nozioni geografiche essenziali: mari, monti, fiumi, Stati e capitali¹⁰⁹.

Il curriculum delle scienze sociali si concentrava nel quinto anno sugli aspetti demografici, nel sesto su quelli culturali, con una particolare attenzione al confronto fra culture diverse, e nel settimo su quelli giuridici e istituzionali.

Confrontando i contenuti dei tre curriculum anno per anno si rilevano molti elementi di convergenza, su cui si potevano basare importanti sinergie nel contesto della programmazione. Ad esempio nel quinto anno, in parallelo con lo studio in storia del popolamento della terra durante il Paleolitico, si aveva in geografia lo studio della distribuzione attuale della popolazione e nelle scienze sociali lo studio delle dinamiche demografiche; e sempre nello stesso anno in parallelo con lo studio in storia delle prime società urbane si aveva in geografia lo studio del loro ambiente. Nel sesto anno lo studio delle origini del cristianesimo e dell'Islam in storia si accompagnava allo studio dei fenomeni religiosi nelle scienze sociali. Nel settimo anno sia la geografia che le scienze sociali affrontavano questioni legate alle relazioni internazionali, dalla gestione degli aiuti internazionali allo sviluppo sostenibile e alla *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Geografia e scienze sociali erano fra l'altro i contesti in cui veniva sviluppato lo studio del tempo presente, in costante dialettica con il passato studiato in storia.

9

Gli orientamenti per la scuola secondaria

Il 7 febbraio 2001 il ministro De Mauro presentò ufficialmente nel corso di una conferenza stampa a Roma la *Sintesi* delle relazioni dei gruppi di lavoro di questa seconda fase¹¹⁰, che sarebbe stata la base per il definitivo decreto.

Nel frattempo iniziavano i lavori della terza fase della commissione, dedicati alla definizione dei curricula della scuola secondaria. Nel corso della prima riunione, tenuta a Fuggi dal 18 al 20 aprile, venne discussa l'architettura generale della scuola secondaria, senza entrare nel merito dei curricula delle varie materie. A questa riunione della commissione non ne seguirono altre, e questa delicata questione è dunque rimasta in sospeso. Alcune indicazioni sugli orientamenti emersi nel corso dei lavori fino a quel momento possono comunque essere tratte dal decreto suddetto, e precisamente dall'ultima parte, quella dedicata all'esposizione delle finalità delle discipline. Per l'italiano, per la matematica e per la storia vi si afferma che il curriculum non si esaurisce nella scuola di base ma comprende tutta la scuola dell'obbligo. Per quanto riguarda l'italiano si parla infatti di «un iter formativo che si completa solo nei primi due anni della scuola

secondaria»¹¹¹; e per la matematica si afferma che «entrambi i tipi di competenze [strumentali e culturali] costituiscono obiettivi di lungo termine, alcuni dei quali potranno essere conseguiti compiutamente nel successivo ciclo della scuola secondaria»¹¹².

Decisamente più ampio è il discorso sulla storia, che, riflettendo l'approfondito dibattito che si era avuto su questa materia non solo durante la prima fase dei lavori della commissione ma anche durante la seconda, prefigura non solo il curriculum per il biennio, come si è visto, ma anche la fisionomia di quello per il triennio della scuola secondaria, che sarebbe stato caratterizzato da una particolare attenzione agli approfondimenti tematici:

Come meglio verrà precisato nelle indicazioni curriculari per la quota nazionale della secondaria, nella fase finale del curriculum (gli ultimi tre anni della scuola secondaria) gli studenti riprenderanno una seconda volta l'intera storia generale e cronologica come quadro di riferimento all'interno del quale si potranno sviluppare temi specifici che verranno trattati con particolare attenzione alle fonti e al dibattito storiografico, in modo da sviluppare l'approccio critico alla disciplina¹¹³.

A integrare queste indicazioni è utile aggiungere alcune delle opinioni emerse informalmente durante le discussioni all'interno del sottogruppo di lavoro. Da più parti si ipotizzò per il triennio della scuola secondaria un curriculum di storia non più unico per tutti gli indirizzi, ma calibrato in modo da rispondere alle specificità culturali e didattiche di ciascuno di essi. Si prevedeva così un quadro cronologico continuo ma "leggero", all'interno del quale sarebbero stati inseriti, con un ruolo preponderante, una serie di temi di approfondimento. Alcuni di questi temi sarebbero stati scelti fra quelli centrali della riflessione storiografica (come la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale, la formazione dello Stato moderno in Europa, il colonialismo); altri invece sarebbero stati scelti tenendo conto di quegli aspetti dei curricoli delle altre materie, che richiedono un particolare approfondimento storico. Si pensava, ad esempio, di affiancare lo studio del pensiero greco, in filosofia, o di Dante, in italiano, con moduli di storia sulla Grecia classica o sull'Italia del basso Medioevo, realizzando così una convergenza interdisciplinare della quale si è sovente lamentata la mancanza. Nello svolgimento dei vari temi si raccomandava poi di dare particolare attenzione alle fonti e al confronto storiografico, per sviluppare negli studenti un atteggiamento controversistico¹¹⁴.

I

La storia al centro delle polemiche

Immediatamente dopo la conferenza stampa del 7 febbraio si accese ed ebbe vasta eco sulla stampa un dibattito molto appassionato e polemico sulla riforma dei cicli, sia per quanto riguardava il suo impianto generale¹¹⁵ sia, soprattutto, per quanto riguardava l'insegnamento della storia. Il che certo non può sorprendere, visto che di regola questa materia è un punto particolarmente sensibile, forse il più sensibile, di ogni progetto scolastico.

Una prima critica investiva proprio l'elemento contenutisticamente qualificante di questo curriculum di storia, cioè la dimensione mondiale; una seconda contestava la continuità del curriculum di storia fino alla fine dell'obbligo; e una terza infine veniva mossa al presunto abbandono della dimensione cronologica nel triennio della scuola secondaria¹¹⁶.

Dar conto dei tanti articoli a favore e contro pubblicati dalla stampa richiederebbe troppo spazio. Per avere un quadro esauriente degli argomenti su cui si basavano le critiche è peraltro sufficiente soffermarsi su tre documenti, che presentano un discorso organico e approfondito. Il primo è il manifesto firmato da 33 storici italiani fra i più illustri, da Paolo Prodi a Pasquale Villani, da Luciano Canfora a Franco Della Peruta, da Giuliano Procacci a Aurelio Lepre, da Giuseppe Sergi a Francesco Traniello, da Giuseppe Galasso a Rosario Villari¹¹⁷, che reclamavano una totale "ridefinizione" del curriculum,

in modo da evitare il rischio che la pur necessaria visione mondiale dello sviluppo storico pregiudichi la piena valorizzazione dell'identità culturale italiana ed europea, e appiattisca le diversità di valori e di conquiste civili¹¹⁸.

Sei dei firmatari di questo manifesto, Girolamo Arnaldi, Piero Bevilacqua, Massimo Firpo, Cosimo Damiano Fonseca, Nicola Tranfaglia e Giovanni Vitolo, redassero subito dopo un *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*¹¹⁹. In questo *Progetto* colpisce in primo luogo l'affermazione che apre il primo paragrafo, intitolato *Finalità e ruolo della conoscenza storica*:

Lo studio della storia [...] svolge una funzione centrale nel processo formativo fin dagli anni dell'infanzia sia perché le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà sia perché essa ha un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e della coscienza nazionale e di gruppo¹²⁰.

Veniva qui ripresa la formulazione contenuta nella *Sintesi* dei lavori della seconda fase della commissione, ma con una aggiunta che ne cambiava il senso: mentre in quel testo infatti era scritto che lo studio della storia «svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e della coscienza storica»¹²¹, senza aggettivi, facendo così riferimento all'«identità personale e sociale» degli studenti, evocata subito prima, nel *Progetto* al posto della dimensione individuale si introduceva una dimensione collettiva, anzi due: la prima esplicitamente ed esclusivamente nazionale, e l'altra genericamente di gruppo, non meglio definita. Emergono qui dunque due visioni molto diverse del processo formativo: una, quella espressa dagli estensori del curriculum, che miravano alla formazione di un individuo critico, che definisce e ridefinisce continuamente, nel corso della sua vita, a seconda dei suoi interessi e dei suoi obiettivi, gli ambiti sociali in cui agire e in cui riconoscersi; e l'altra, quella espressa dagli estensori di questo *Progetto*, che miravano alla formazione di un consenso dei singoli individui nei confronti di un'entità collettiva radicata nel passato e data *a priori*, alla quale debbono comunque appartenere: la nazione.

L'importanza della dimensione nazionale nell'insegnamento della storia risalta anche alla fine di questo paragrafo, dove si legge una rivendicazione del primato dell'Italia, del tutto discutibile sul piano storiografico e per di più espressa con un tono piuttosto esaltato:

[Alla storia] va riconosciuto [...] il significato di vera e propria struttura portante della scuola, sia di base sia superiore, per quanto attiene ai suoi compiti di formazione generale, soprattutto in un paese come l'Italia, dove l'innestarsi del cristianesimo e della Chiesa sull'eredità del mondo antico ha garantito una continuità storica senza uguali nel mondo¹²².

Gli estensori del *Progetto* insistevano ancora sulla dimensione identitaria collettiva come centro e pietra di paragone della conoscenza storica. Nel secondo paragrafo, intitolato *L'insegnamento della storia*, essi ribadivano che «la necessaria apertura multiculturale può e deve avvenire solo muovendo dalla conoscenza della propria cultura»¹²³ e che è necessario «fondare la conoscenza delle storie «altre» anzitutto su quella della propria»¹²⁴. E più avanti, nel paragrafo intitolato *Criteri di selezione dei contenuti*, essi affermavano che

velleitaria è [...] la pretesa di estendere lo studio a una dimensione mondiale per far sì che la storia d'Europa e quella degli altri continenti siano poste sullo stesso piano¹²⁵.

Non si potrebbe essere più chiaramente e consapevolmente lontani dall'insegnamento della storia mondiale.

Nel *Progetto*, dunque, la conoscenza della storia extraeuropea diventava marginale rispetto a quella "propria". Sempre in questo paragrafo, dove peraltro la dimensione collettiva di riferimento non era più quella italiana ma era diventata quella europea, gli estensori affermavano infatti:

È molto importante [...] che il bambino sia messo in grado di riconoscere le sue radici, la sua identità culturale e che conosca perciò il passato europeo: passato che del resto gli parla – se sarà messo in grado di ascoltarlo – da tutto il paesaggio umano che lo circonda¹²⁶.

Acquisita questa coscienza storica – continuavano gli estensori – l'alunno potrà rivolgere la sua attenzione all'eventuale compagno di banco extraeuropeo:

Non si deve perciò proporre che si studi il mondo intero, in modo enciclopedico e in pillole [...] ma che si studi in modo selettivo, partendo dalla nuova realtà che circonda il bambino. Ad esempio invece che dedicare lo stesso numero di pagine ai bantu, agli aborigeni australiani e ai popoli del Medio Oriente, sarà meglio soffermarsi di più sulla civiltà, la cultura, la religione, di quelle popolazioni di cui lo studente ha ormai conoscenza diretta nell'ambito della scuola e della città in cui vive. Quanto poi alle realtà più lontane dall'Europa, si lascerà alla sensibilità e alla professionalità degli autori dei testi scolastici e dei docenti l'individuazione del momento in cui è didatticamente più utile spostare su di esse l'attenzione dei ragazzi, allo scopo di coglierne sia i caratteri originali sia le analogie con i processi storici in atto in Occidente¹²⁷.

In altri termini, la storia, ad esempio, della Cina o dell’Africa subsahariana non sono importanti di per sé, come elementi indispensabili per capire la storia passata e presente non solo di tutto il mondo, ma anche di una qualsiasi sua parte, compresa l’Europa: sono invece utili solo nel caso che si abbia come vicino di banco un cinese o un senegalese, per poter dialogare con lui.

A queste premesse programmatiche seguiva un curriculum di storia in due cicli, scanditi dalla cesura fra scuola di base e scuola secondaria. Per la prima, dopo i primi due anni dedicati agli “elementi predisciplinari” e ai “concetti basilari”, iniziava un percorso quinquennale diacronico di storia, che terminava con lo studio del Novecento nell’ultima classe della scuola di base¹²⁸.

Nella scuola superiore si sarebbe poi ripreso lo studio della storia in un nuovo ciclo quinquennale. Uno studio che, si precisava,

non ha assolutamente carattere di ripetitività, ma si configura come proposta di approfondimento, secondo un modello di apprendimento non già cumulativo, ma “a spirale”¹²⁹.

Nel primo anno del biennio, secondo questo piano, si sarebbe studiato il periodo che va dalla preistoria all’apogeo dell’Impero romano, e nel secondo quello che va dall’età tardo-antica alla crisi del secolo XIV. Gli estensori affrontavano qui una delle questioni che erano state prese in esame anche durante i lavori della commissione, e cioè il fatto che, con due cicli quinquennali siffatti, coloro che avrebbero lasciato la scuola alla fine dell’obbligo avrebbero avuto una preparazione storica monca, con un primo ciclo finito due anni prima con il Novecento e una ripresa che si sarebbe arrestata alla Peste Nera. La risposta che essi davano a questa obiezione era che il numero di coloro che lasciano la scuola a 15 anni era già piuttosto limitato e si sarebbe ulteriormente ridotto con il passare del tempo («secondo le previsioni, dal 25 al 10%»), e che «non si può pregiudicare la formazione della stragrande maggioranza degli studenti che continuano gli studi»¹³⁰. Peraltro – continuavano – un approfondimento della storia antica e medievale europea non è inopportuno, neanche per chi lascia precocemente la scuola, perché

è necessario tener presente l’importanza per un paese quale l’Italia (ma questo vale anche nella prospettiva della costruzione dell’identità europea) di una conoscenza adeguata della storia greco-romana e di quella medievale, dato che sono quelle le età nelle quali sono nate la libertà di pensiero, la riflessione razionale, la coscienza individuale, la comunità politica dei cittadini, le grandi entità religiose che sono elementi fondamentali del mondo di oggi, e si è venuto formando l’Occidente europeo come spazio autonomo di civiltà rispetto al mondo greco-bizantino e a quello islamico¹³¹.

Comunque, concludevano gli estensori del *Progetto*, si può prevedere anche nei primi due anni, per chi lascia la scuola alla fine dell’obbligo,

un’opzione alternativa di Educazione storica e civica, finalizzata all’approfondimento in prospettiva storica di temi legati ai nostri tempi, quali le istituzioni parlamentari italiane ed europee, l’Unione Europea, le istituzioni parlamentari (l’ONU, la FAO, l’UNESCO ecc.). nonché all’acquisizione del lessico politologico e sociale¹³².

Alle considerazioni già esposte sull'importanza della storia mondiale e sull'opportunità di collocare la storia fra le materie fondamentali del biennio, quelle cioè dell'area comune (questione che gli estensori del *Progetto* non prendevano in considerazione), debbo aggiungere una critica di tipo didattico a questo *Progetto*. Iniziare lo studio sistematico della storia nel terzo anno della scuola di base non ha nessun senso sul piano dell'apprendimento, giacché in quel momento gli alunni non hanno maturato le categorie cognitive necessarie. Seguendo lo schema dei due cicli quinquennali, la storia verrebbe studiata una prima volta male, in maniera disomogenea sul piano cognitivo, tanto da essere ben poco utile, e solo la seconda volta verrebbe studiata bene, ma solo da coloro che proseguono la scuola anche dopo la fine dell'obbligo. Il curriculum della commissione metteva invece fortemente l'accento sulla formazione delle categorie cognitive, nel terzo e nel quarto anno, come base per uno studio sistematico e omogeneo successivo.

Questo *Progetto* riproponeva dunque la separatezza dell'attuale scuola secondaria superiore quinquennale e minimizzava il significato della scuola dell'obbligo, in linea con le critiche mosse dal centro-destra alla riforma dei cicli.

Analoga era l'impostazione di un altro progetto, elaborato dalla fondazione cattolica Nova Spes, insieme al Centro Studi Gilda, al Progetto per la rivalutazione dell'insegnamento e dello studio del mondo antico (PRISMA) e all'Istituto italiano per gli studi filosofici, più volte richiamato da esponenti dell'opposizione di centro-destra nel corso del dibattito parlamentare del dicembre 2000. A differenza del precedente, che si limitava all'insegnamento della storia, questo progetto, che recava il titolo *Proposta di riqualificazione del sistema scolastico*¹³³, affrontava la riforma di tutta la scuola¹³⁴. Per quanto riguarda la struttura del sistema, esso riproponeva sostanzialmente quella precedente (anticipandone di un anno l'inizio): cinque anni di scuola elementare, tre di scuola media (che con la scuola elementare formava la scuola di base) e cinque di scuola superiore. Quest'ultima veniva divisa in tre aree: quella classico-scientifica, quella artistica e musicale e quella tecnico-tecnologica.

Per quanto riguarda il programma di storia, redatto da Fabrizio Polacco e dallo storico Francesco Pitocco, venivano proposti anche qui due cicli quinquennali, divisi dalla cesura dei due cicli. Nella scuola di base la scansione cronologica è la seguente:

- 1° anno: dalla preistoria alla fine dell'indipendenza greca;
- 2° anno: dall'Italia preromana e dalla fondazione di Roma alla tarda antichità; Bisanzio, l'Islam e la rinascita carolingia;
- 3° anno: l'Europa medievale e le grandi civiltà extraeuropee fino all'età delle grandi scoperte geografiche;
- 4° anno: l'Europa moderna fino all'età napoleonica e alla Restaurazione;
- 5° anno: l'età contemporanea dalla Restaurazione in poi.

Per la scuola superiore era previsto un complicato sistema su tre livelli, in ordine crescente di complessità: il terzo, il più impegnativo, era riservato all'area classico-scientifica; in quella artistico-musicale era possibile praticare il terzo o il secondo, mentre in quella tecnico-tecnologica si potevano scegliere tutti

e tre. Il primo livello, in particolare, era riservato a coloro che avrebbero lasciato la scuola alla fine dell'obbligo, e consisteva in un programma di educazione storico-civica incentrato sull'Ottocento e il Novecento.

La scansione della materia per il secondo e il terzo livello era così articolata:

- 1° anno: le origini della terra; la nascita dell'uomo e la preistoria; le grandi civiltà fluviali e mediterranee; la civiltà greca fino all'ellenismo e all'affermazione della supremazia romana nel Mediterraneo;
- 2° anno: le popolazioni dell'Italia preromana e gli etruschi; lo Stato e la civiltà di Roma fino alla caduta dell'Impero d'Occidente; il cristianesimo; la tarda antichità, Bisanzio e l'Islam; la rinascita carolingia;
- 3° anno: l'Europa medievale, il conflitto tra papato e impero, la civiltà comunale e le Signorie; le grandi civiltà extraeuropee; l'età delle grandi scoperte geografiche; Riforma e Controriforma;
- 4° anno: l'Europa moderna; le grandi rivoluzioni borghesi; la nascita della scienza e la rivoluzione industriale; la fine dell'*ancien régime* e l'età napoleonica; la Restaurazione; la supremazia europea e l'Europa della grandi potenze; il Risorgimento e l'Unità d'Italia;
- 5° anno: la seconda rivoluzione industriale e l'età degli imperialismi; il "secolo breve": dalle due guerre mondiali alla fine della "guerra fredda"; la decolonizzazione e i nuovi rapporti tra le diverse aree del globo.

Non c'era in questo progetto un attacco esplicito e diretto all'insegnamento della storia mondiale: la questione infatti veniva semplicemente ignorata. E questo elenco di contenuti è quanto di più tradizionalmente eurocentrico ci possa essere.

Gli attacchi al curriculum di storia suscitarono sconcerto e divisioni nel ministero, dove trovarono anche alcuni funzionari consenzienti. De Mauro convocò al ministero alcuni storici e i coordinatori del sottogruppo di lavoro perché gli chiarissero le rispettive posizioni. Nel frattempo, oltre alle critiche, gli arrivavano molte espressioni di sostegno al nuovo curriculum, soprattutto dal mondo della scuola, ma anche da quello degli storici, fra cui Angelo Massafra, Biagio Salvemini, Marcello Verga, Giuseppe Barone, Gaetano Quagliariello, Franco Cardini e Lutz Klinkhammer, che firmarono un documento a favore¹³⁵. Alla fine De Mauro decise di non modificare la fisionomia del curriculum, e fece solo alcuni cambiamenti alla versione definitiva del curriculum, che fu poi inserita nel decreto, senza stravolgerlo. In un punto significativo De Mauro peraltro abbandonò la formulazione contenuta nella *Sintesi* del 7 febbraio, e si mise in sintonia con gli autori del *Progetto*, là dove scrisse che «la storia [...] svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e coscienza storica umana, nazionale, di gruppo»¹³⁶. Meno rilevante fu un altro cambiamento apportato al curriculum del sesto anno. Mentre la *Sintesi* indicava fra i contenuti: «Africa subsahariana: la migrazione bantu; lo sviluppo degli Stati», nella versione definitiva i bantu, che avevano anche suscitato lo sdegno di Giuseppe Galasso¹³⁷ e Aurelio Lepre¹³⁸, scomparvero per lasciare il posto a una formulazione più vaga, ma sostanzialmente simile alla precedente: «L'Africa subsahariana: migrazioni e sviluppo statale».

II

La riforma viene bloccata

Dopo questa intensa fase di discussione, De Mauro trasmise il 27 febbraio il decreto con i curricoli della scuola di base al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI) perché esprimesse il suo parere. Anche all'interno del CNPI il curricolo di storia suscitò vivaci contrasti e fu oggetto – unico fra tutti i curricoli – di ben tre documenti, due contro e uno a favore¹³⁹. Quelli contrari avevano in comune il rifiuto del cosiddetto “scavalco” della la soglia fra la scuola di base e quella secondaria, e si inserivano quindi nella linea di opposizione generale a un biennio finale della scuola dell'obbligo che fosse in continuità con il percorso scolastico precedente e avesse un carattere prevalentemente unitario. Poi, sul piano delle proposte alternative, questi due documenti differivano leggermente. Il primo documento proponeva due percorsi quinquennali, il primo dei quali sarebbe iniziato col terzo anno della scuola di base; il secondo documento proponeva invece un primo percorso quadriennale, a partire dal quarto anno della scuola di base, organizzato «per grandi quadri di civiltà», seguito da un percorso quinquennale, basato su «una sistematica cronologia politica», affiancata, nel biennio, da moduli di storia contemporanea, di cui peraltro non veniva spiegato lo scopo. Il primo documento si soffermava anche a squalificare senza appello il curricolo, accusandolo di «ricostruzione di parte», di «sociologismo», di superficialità sul piano teorico e di velleitarismo sul piano didattico. Ben diversamente da questi, il terzo documento apprezzava non solo l'impostazione del curricolo per la scuola di base, ma anche le indicazioni relative a quello per la scuola superiore, e ribadiva la centralità dell'obbligo scolastico. In questo terzo documento c'erano anche alcuni emendamenti ai contenuti del quinto, sesto e settimo anno, il più significativo dei quali riguardava l'ampliamento della trattazione della storia dell'Europa medievale, divisa fra il sesto e il settimo anno, mentre nel curricolo era concentrata nel sesto anno.

Oltre al curricolo di storia, era tutto l'impianto della riforma della scuola a essere oggetto di un aspro scontro nel CNPI: le critiche si concentravano soprattutto su questioni tecniche legate a ristrettezza dei tempi per realizzare le condizioni di funzionamento della riforma, in particolare riguardo alla formazione dei docenti, all'organico funzionale e all'adeguamento delle strutture scolastiche per far fronte all'accorpamento delle elementari e delle medie. Alla fine il CNPI si spaccò in due: i consiglieri della Confederazione italiana sindacati lavoratori scuola (CISL scuola), del Sindacato nazionale autonomo lavoratori scuola (SNALS) e della Gilda degli insegnanti votarono un documento di forte critica, mentre quelli della Confederazione generale italiana dei lavoratori (CGIL), del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI), dell'Unione cattolica italiana insegnanti medi (UCIIM), dell'Associazione italiana maestri cattolici (AIMC), dell'Associazione nazionale dirigenti scolastici (ANDIS) e dell'Associazione nazionale presidi e direttori didattici (ANP) abbandonarono la seduta per far mancare il numero legale¹⁴⁰. Poiché comunque il parere del CNPI aveva solo valore consultivo, De Mauro decise di

far proseguire al decreto il normale *iter* amministrativo, in vista del previsto avvio della riforma all'inizio del nuovo anno scolastico a settembre¹⁴¹, e lo inviò senza modifiche prima al Consiglio di Stato e poi, ottenutane l'approvazione¹⁴², alla Corte dei Conti, che avrebbe dovuto essere l'ultima tappa prima dell'entrata in vigore. Nel frattempo però ci furono le elezioni politiche del 13 maggio 2001, che videro la vittoria della coalizione di centro-destra. Durante la campagna elettorale uno degli obiettivi dichiarati dal capo di questa coalizione, Silvio Berlusconi, era stato proprio la cancellazione della riforma della scuola avviata dal governo di centro-sinistra¹⁴³. Pertanto il nuovo ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (questa la nuova denominazione del ministero), Letizia Moratti, ritirò il decreto dalla Corte dei Conti prima che questa potesse esprimere il suo parere, annullando così tutto il lavoro fatto fino ad allora, e, sciolta la commissione, nominò un nuovo gruppo di lavoro per realizzare una nuova riforma della scuola.

12

La storia nella riforma Moratti

Il 2 marzo 2004 è stato così pubblicato un decreto legislativo¹⁴⁴ che riforma il primo ciclo scolastico, e che è entrato in vigore nell'anno scolastico 2004-05. Come nella riforma Berlinguer-De Mauro, vi viene abolita la divisione fra scuola elementare e scuola media, ma la durata complessiva di questo ciclo viene riportata a 8 anni, la somma dei 5 anni delle elementari e 3 di medie, mentre nella riforma Berlinguer-De Mauro la durata era stata ridotta di un anno. Per quanto riguarda la storia, si ha un percorso continuo a partire dalla terza classe. Si conferma così la scelta di abbandonare la ripetizione in due cicli fra elementari e medie. Per quanto invece riguarda l'impostazione culturale dell'insegnamento della storia, le *Indicazioni nazionali* della Moratti sono all'opposto del curriculum della commissione De Mauro, e coincidono essenzialmente con il *Progetto* dei sei storici. Li accomuna il fondamentale eurocentrismo e italoconcentrismo, che nega ogni spazio alla storia mondiale, l'uso della storia per costruire un'identità collettiva e l'attenzione al cattolicesimo. Nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)*, che conclude le *Indicazioni nazionali* e definisce il senso e il fine di tutto l'insegnamento, si legge infatti che lo studente

ha consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; colloca, in questo contesto, la riflessione sulla dimensione religiosa dell'esperienza umana e l'insegnamento della religione cattolica [...]; sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo; sa collocare, in questo quadro, i tratti spaziali, temporali e culturali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza¹⁴⁵.

Il programma di storia delle *Indicazioni nazionali* merita una disamina puntuale sia dell'aspetto storiografico, sia quello didattico¹⁴⁶. Qui voglio citare solo alcuni degli aspetti più sconcertanti dell'elenco dei contenuti. Mancano ad esempio concetti storiografici fondamentali come "rivoluzione industriale", "colonialismo" e "imperialismo", celati, questi ultimi due, dietro due definizioni anodine: «L'Europa e il mondo degli ultimi decenni dell'Ottocento» e «La competizione tra Stati e le sue conseguenze». E stupisce che fra la Prima e la Seconda guerra mondiale venga collocato un tema dal titolo «L'età delle masse e la fine della centralità europea», dove la copula stabilisce un rapporto (di causa-effetto? di correlazione?) fra due fenomeni che sono invece eterogenei e indipendenti.

Un'osservazione a margine, ma tutt'altro che marginale. Il ministero non ha mai reso noti i nomi di coloro che hanno redatto i curricoli della Riforma Moratti, sia di storia che delle altre materie, con una scelta incomprensibile e comunque opposta alla trasparenza usata dalla commissione De Mauro.

13

Conclusioni

La comparsa della storia mondiale nella scuola italiana è stata dunque effimera, anche se molto rumorosa. Ripensando a tutta questa vicenda, colpisce il ricorrere delle accuse di tradimento dell'identità nazionale rivolte sia negli USA che in Italia all'insegnamento della storia mondiale. Alla base di queste accuse c'è un sentire etnocentrico che dalla metà dell'Ottocento, prima in Europa e poi ovunque nel mondo, ha attribuito all'insegnamento della storia la funzione di costruire le identità nazionali. Una storia mondiale, che non privilegi alcun centro, alcuna cultura, non serve a questo scopo, ma tende piuttosto verso il cosmopolitismo. Il conflitto fra etnocentrismo e cosmopolitismo non è nuovo, ma sta riprendendo vigore e acquistando nuovi caratteri nell'attuale processo di globalizzazione e sembra destinato a segnare i prossimi anni, investendo tutte le società del pianeta.

Il dibattito italiano ha presentato però una differenza importante rispetto a quello che si è svolto negli Stati Uniti: il rifiuto della storia mondiale da parte della maggioranza degli storici. Ne ha spiegato in maniera convincente le ragioni Giuseppe Ricuperati, che ha affrontato a fondo le questioni poste dal nuovo curriculum, mettendolo anche a confronto con i *National Standards for World History* statunitensi. Ricuperati ha riconosciuto da un lato che il curriculum De Mauro ha rappresentato una «interessante e dignitosa esperienza»¹⁴⁷, ma dall'altro lato ha affermato che esso venne percepito dagli storici che lo avversarono come «una minaccia per l'identità della disciplina»¹⁴⁸, giacché non solo manca una vera tradizione di *world history* nella ricerca italiana, ma è ancora del tutto recente una prospettiva storica «transnazionale»¹⁴⁹.

Rcuperati non è il primo a mettere in rilievo questa caratteristica della storiografia italiana. Alla fine degli anni Settanta Ruggiero Romano aveva osservato fra gli storici italiani un diffuso atteggiamento ironico nei confronti

della storia universale¹⁵⁰, di cui egli ribadiva invece la validità, purché essa si rinnovasse, abbandonando le tradizionali impostazioni basate su una sola idea (dio, progresso, libertà) o su un solo centro di civiltà¹⁵¹, e si aprisse a una visione complessa del divenire storico e a dimensioni, come quella psichica o quella biologica, che erano state escluse dalle precedenti storie universali. In tal modo una nuova storia universale potrebbe diventare il nuovo orizzonte degli storici:

La storia universale, non costituendo un “genere” di storia, può – se inserita in una visione storica veramente nuova – diventare essa stessa storia *tout court*, perché sarà sempre più difficile che lo storico possa separarsi dal resto che lo circonda e ritagliarsi, come spesso s’è continuato a fare, un suo spazio specifico¹⁵².

Una decina d’anni dopo Franco Gatti osservava che, nonostante un certo aumento degli studi italiani sulla storia extraeuropea, questa era ancora considerata “atipica”, perché non rientrava nelle tradizionali categorie eurocentriche della storia “tipica”, e questo atteggiamento frenava la loro convergenza «verso una storia dell’umanità che la formazione del mondo moderno come *unità e realtà* reclama»¹⁵³.

Simili considerazioni faceva nel 2002 anche Andrea Graziosi in occasione di un convegno della Società italiana per lo studio della storia contemporanea (SISSCO): «La stragrande maggioranza degli “storici contemporanei” italiani sono in realtà storici dell’Italia contemporanea», e ciò porta a quella «deriva nazionale, quando non localistica, degli studi storici, che appare in Italia così forte»¹⁵⁴.

Il caso volle che nella commissione De Mauro si incontrassero alcuni storici fra quei pochi che erano più attenti al dibattito internazionale sull’insegnamento della storia e allo sviluppo della ricerca sulla storia mondiale (Antonio Brusa e Alberto De Bernardi, oltre me). Non fu però un caso che la loro proposta incontrasse il favore della maggior parte degli altri membri della commissione, filosofi (in particolare Dario Antiseri), geografi, economisti, sociologi, insegnanti, i quali, al contrario della maggior parte degli storici italiani, vedevano un orizzonte mondiale dell’insegnamento come la risposta più adeguata alle sfide del presente, in particolare quella posta dalla trasformazione in senso multiculturale della società italiana.

Le due diverse visioni dell’insegnamento della storia contenute nel curriculum De Mauro e nella riforma Moratti corrispondono dunque a una contrapposizione molto viva nel dibattito politico e culturale italiano, che si esprime in varie forme e in vari contesti, come ad esempio nel dibattito sulla radici cristiane dell’Europa. Non è possibile prevedere quale sarà l’esito di questo dibattito. Certo è che la storia mondiale sta cominciando a farsi strada, seppur lentamente, nel mondo accademico italiano. Ne sono una prova, ad esempio, un articolo pubblicato nel 2001 dal filosofo della storia Pietro Rossi, che ha realizzato una rassegna della ricerca internazionale sulla storia mondiale¹⁵⁵. Ancora su questo tema sono intervenuti due contemporaneisti, Tommaso Detti¹⁵⁶ e Giovanni Gozzini¹⁵⁷, e uno specialista del Vicino Oriente antico, Mario Liverani, che di recen-

te ha affermato l'importanza della storia mondiale sul piano didattico¹⁵⁸. E infine nel 2005 la rivista "Contemporanea" ha pubblicato un dossier con articoli di vari specialisti internazionali di questo settore¹⁵⁹.

Il curriculum di storia della commissione De Mauro è stato dunque un sasso gettato in uno stagno: la storia successiva lascia pensare che con la sua cancellazione non è stata detta l'ultima parola sulla vicenda della storia mondiale nella scuola italiana.

Note

1. C. A. Schröder, *Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit*, Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1961, pp. 50-4.

2. J.-J. Renoliet, *L'UNESCO oubliée. La Société des Nations et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Publications de la Sorbonne, Paris 1999.

3. *General Conference First Session held at UNESCO House, Paris, from 20 November to 10 December 1946*, UNESCO, Paris 1947, p. 24.

4. Ivi, p. 149.

5. *Records of the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Third Session Beirut 1948*, vol. II, *Resolutions*, UNESCO, Paris 1949, p. 26.

6. Cfr. M. O. de Almeida, *Rapport sur l'Histoire scientifique et culturelle de l'humanité*, in "Cahiers d'histoire mondiale/Journal of World History/Cuadernos de historia mundial", 1, 1954, pp. 962-86.

7. L. Febvre, *Rapport de M. Lucien Febvre devant le Conseil International de la Philosophie et des Sciences humaines, Mai 1949/Report of Professor Lucien Febvre to the International Council for Philosophy and Social Sciences, May 1949*, in "Cahiers d'histoire mondiale/Journal of World History/Cuadernos de historia mundial", 1, 1954, pp. 954-61, 956.

8. AA.VV., *History of Mankind: Cultural and Scientific Development*, George Allen & Unwin, London 1963-69. Sulla realizzazione di quest'opera cfr. anche G. Allardyce, *Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course*, in "Journal of World History", 1, 1, 1990, pp. 23-76, 26-40.

9. Alla fine del 2005 sono ancora incomplete le versioni inglese (*History of Humanity*, UNESCO Publishing-Routledge, London-New York 1994) e francese (*Histoire de l'Humanité*, Éditions UNESCO-EDICEF, Paris 2000), mentre è completa quella italiana (*Storia dell'Umanità*, 14 voll., Istituto Geografico De Agostini, Novara 2002).

10. *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza. Cómo ponerlos al servicio de la comprensión internacional*, UNESCO, 1951 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011so.pdf>); *Better History Textbooks*, UNESCO, 1951 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001283/128305eo.pdf>).

11. *A Comparative Study of Curricula in History, Geography and Social Studies*, UNESCO/ED/108, Paris 16 July 1951 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126047eb.pdf>).

12. M. Bloch, *Note sur la réforme de l'enseignement historique*, in "Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie", 96, juin 1938, pp. 348-51, citato in E. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Presses universitaires de Rennes, Rennes 1999, pp. 415-17.

13. F. Braudel, *Una lezione di storia*, Einaudi, Torino 1988, p. 180.

14. P. Garcia, J. Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, Paris 2003, p. 202.

15. Ivi, pp. 200-5; cfr. anche M. Aymard, *Braudel enseigne l'histoire*, in F. Braudel, *Grammaire des civilisations*, Flammarion, Paris 1993, pp. 5-18.

16. Cfr. Garcia, Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France*, cit., pp. 213-35.

17. W. McNeill, *The Rise of the West: A History of the Human Community*, University of Chicago Press, Chicago 1963.

18. L. S. Stavrianos, *The World Since 1500. A Global History*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1966, e il più recente *Lifelines from our Past. A New World History*, I. B. Tauris & Co Ltd., London-New York 1990. Stavrianos fu anche coautore di un manuale di storia mondiale: L. S. Stavrianos et al., *A Global History of Man*, Allyn & Bacon, Boston 1962.

19. Cfr. Allardyce, *Toward World History*, cit., pp. 40-62.

20. L. S. Stavrianos, *The Teaching of World History*, in "The History Teacher", 3, 1, November 1969, pp. 19-24.

21. Cfr. G. B. Nash, C. Crabtree, R. E. Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopp, New York 1999, pp. 114 ss.

22. Per un panorama storiografico cfr. P. Manning, *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, Palgrave Macmillan, New York 2003.

23. Cfr. L. Symcox, *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*, Teachers College, Columbia University, New York-London 2002, pp. 42-9.

24. *America 2000: An Education Strategy*, US Department of Education, Washington (DC) 1991.

25. Cfr. Nash, Crabtree, Dunn, *History on Trial*, cit., pp. 105, 150-5.

26. Ivi, p. 245.

27. Ivi, pp. 252 ss.

28. National Center for History in the Schools, *National Standards for History*, Basic Edition, Los Angeles 1996.

29. Cfr. *Access to Excellence. A Report of the Commission on the Future of the Advanced Placement Program*, The College Board, [s.l.] 2001.

30. *Advanced Placement. Report to the Nation 2006*, The College Board, [s.l.] 2006, pp. 74 ss.

31. Cfr. P. Lopes Don, *Establishing World History as a Teaching Field. Comments from the Field*, in "The History Teacher", 36, 4, August 2003, pp. 505-25.

32. H. Moniot, *Enseigner l'histoire mondiale?*, in *Informations/Mitteilungen/Communications*, in "International Society for History Didactics", 16, 2, 1995, pp. 93-8.

33. Il tema del congresso era "Historisch-politisches Bewußtsein in einer globalisierten Gesellschaft. Von der Lokalgeschichte zur Weltgeschichte". Le relazioni sono pubblicate in *Informations/Mitteilungen/Communications*, in "International Society for History Didactics", 19, 1, 1998.

34. Cfr. ad esempio il volume S. Popp, J. Forster (hrsg.), *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2003, che raccoglie le relazioni a un convegno tenuto a Weingarten dal 12 al 14 ottobre 2001.

35. Cfr. M. Middell, S. Popp, H. Schissler, *Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen*, in "Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research", XXV, 1-2, 2003, pp. 149-54.

36. Per due panorami dell'insegnamento della storia a livello mondiale, fatti a circa vent'anni di distanza l'uno dall'altro, cfr. i volumi di M. Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Payot, Paris 1981 (trad. it. *Uso sociale e insegnamento della storia: come si racconta la storia ai ragazzi di tutto il mondo*, SEI, Torino 1982), e di G. Proccacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Carrocci-AM&D edizioni, Roma-Cagliari 2005.

37. *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 78, 1997.

38. Legge 10 febbraio 2000, n. 30, *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, pubblicata nella *G.U.*, n. 44, del 23 febbraio 2000.

39. Le materie comuni erano: educazione fisica, religione, italiano, lingua straniera, storia, educazione civico-giuridico-economica (che comprendeva la geografia economica), matematica e informatica, fisica, e biologia insieme a chimica e scienze della terra (cfr. *Il biennio della scuola secondaria superiore*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 38, 1986, pp. 171-248).

40. Le materie comuni erano: educazione fisica, religione, italiano, lingua straniera 1, storia, diritto ed economia, matematica e informatica, scienze della terra (al primo anno), biolo-

gia (al secondo anno) (cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, in “Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione”, n. 56, 1991, pp. 23, 28-9).

41. Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Direzioni generali dell'Istruzione classica, scientifica e magistrale, dell'Istruzione professionale e dell'Istruzione tecnica, Ispettorato per l'Istruzione artistica, *Ipotesi di sperimentazione da attuare nei primi due anni di scuola secondaria superiore* (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/ipotesig.html>).

42. Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, pubblicata in G.U., n. 63, del 17 marzo 1997. Il relativo regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche è stato emanato con il D.P.R. dell'8 marzo 1999, n. 275.

43. Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale del Personale e degli Affari Generali e Amministrativi, *Atti della Conferenza Nazionale sulla scuola, Roma, 30 gennaio-3 febbraio 1990*, vol. I, Salvatore Sciascia editore, Caltanissetta-Roma 1991. Sedute plenarie del 30/1 e del 31/1, Sedute della 1ª e della 2ª Commissione, pp. 41 ss.

44. Ivi, pp. 128 ss., 136 ss.

45. Ivi, p. 77.

46. Ivi, vol. II, *Sedute della 3ª e della 4ª Commissione*, p. 236.

47. Ivi, p. 311.

48. *Scuola secondaria del Sottogruppo di lavoro n. 7c*, coordinatore: prof. Mario Ambel, moderatore: isp. Chiara Croce, in “Annali della Pubblica Istruzione”, XLVI, 3-4, 2000, p. 233. Coordinatore di tutto il gruppo 7 è stato Dario Antiseri.

49. Ivi, p. 236.

50. *Scuola di base del Sottogruppo di lavoro n. 7b*, coordinatore: isp. Alberto Alberti, moderatore: isp. Carlo Petracca, in “Annali della Pubblica Istruzione”, XLVI, 3-4, 2000, p. 220.

51. *Ibid.*

52. Ivi, p. 221.

53. Ivi, pp. 220 ss.

54. Pubblicato in “Annali della Pubblica Istruzione”, XLVI, 3-4, 2000, pp. 11-74.

55. Ivi, p. 25.

56. Ivi, pp. 31 ss.

57. Risoluzione 6-00155, approvata dalla Camera il 12 dicembre 2000, Seduta n. 824; quasi identica è a questo proposito la risoluzione 6-00057, approvata dal Senato il 21 dicembre 2000.

58. Camera dei Deputati, *Resoconto stenografico dell'Assemblea*, Seduta n. 823 dell'11 dicembre 2000.

59. *Ibid.*

60. Cfr. il decreto del ministro della Pubblica Istruzione del 4 novembre 1996, n. 682, *Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia*. Nella premessa il provvedimento viene motivato con la considerazione «[...] che le vigenti disposizioni sulla suddivisione annuale del programma di Storia riservano generalmente all'ultimo anno di ogni ciclo lo svolgimento di un programma troppo esteso e tale da non consentire comunque un adeguato sviluppo degli eventi succedutisi nel corso del Novecento» e affermando «l'esigenza pedagogico-culturale di dedicare un più ampio spazio alla trattazione di avvenimenti recenti di notevole rilievo storico-politico».

La nuova suddivisione annuale della materia per i licei classici, scientifici, linguistici e gli istituti tecnici era la seguente: 1° anno: dalla preistoria ai primi due secoli dell'Impero romano; 2° anno: dall'età dei Severi alla metà del XIV secolo; 3° anno: dalla crisi socio-economica del XIV secolo alla prima metà del Seicento; 4° anno: dalla seconda metà del Seicento alla fine dell'Ottocento; 5° anno: il Novecento.

Per gli istituti magistrali e i licei artistici, di durata quadriennale, la nuova suddivisione era: 1° anno: dalla preistoria alla metà del XIV secolo; 2° anno: dalla crisi socio-economica del XIV secolo alla prima metà del Seicento; 3° anno: dalla seconda metà del Seicento alla fine dell'Ottocento; 4° anno: il Novecento.

Nella scuola media e nella scuola magistrale la nuova suddivisione era: 1° anno: dalla preistoria alla metà del XIV secolo; 2° anno: dal Rinascimento alla fine dell'Ottocento; 3° anno: il Novecento.

Il decreto riguardava infine anche la scuola elementare: ai docenti del secondo ciclo si raccomandava di introdurre «la conoscenza dei più importanti eventi dell'ultimo secolo, tenendo presenti le capacità e i modi di apprendimento propri degli alunni e l'esigenza di un continuo riferimento alla concreta realtà in cui essi sono inseriti».

61. Cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, t. I, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 59-60*, 1992, pp. 139-42.

62. In Francia nella *troisième*, l'ultima classe del *collège*, frequentata da studenti fra i 14 e i 15 anni, si studia il periodo che va dal 1914 ad oggi (cfr. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche-Direction des lycées et de collèges, *Histoire géographie initiation économique, classes de collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1997, pp. 55-62). Successivamente lo studio di questo secolo prende ben due anni: infatti nella penultima classe dei *Lycées (série économique et sociale, littéraire, scientifique)* si studia il periodo che va dal 1880 alla fine della Seconda guerra mondiale, e nell'ultima il periodo dal 1945 ad oggi (cfr. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle-Direction des lycées et de collèges, *Histoire géographie classe de seconde, première et terminale*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1995, pp. 55-60, 93-6).

63. In Germania ogni Land ha il suo sistema scolastico. Per quanto riguarda la *Sekundarstufe I* (il ciclo intermedio fra quello elementare e quello superiore), prendendo come riferimento il *Gymnasium*, che rappresenta l'ordine d'élite, si osserva che in alcuni i Länder nell'ultima classe, la 10^a, si studia il periodo che va dalla fine della Prima guerra mondiale ad oggi, mentre in altri si parte dalla fine della Seconda guerra mondiale. Nella *Sekundarstufe II* (il ciclo superiore) l'insegnamento della storia è impostato su approfondimenti tematici, fra i quali il XX secolo occupa uno spazio preminente. Cfr. in proposito K.-E. Jeismann, B. Schönmann, *Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik* (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 65), Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1989.

64. L. Cajani, *Italia e der Zweite Weltkrieg in den Schulgeschichtsbüchern*, in von Ch. Cornelissen, L. Klinkhammer, W. Schwenker (hrsg.), *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 2003, pp. 269-84.

65. Cfr. ad esempio gli articoli di M. Tortello, *Berlinguer rivoluziona l'ora di storia*, in "La Stampa", 1° ottobre 1996; di C. Ruggeri, *Studiamo la storia di oggi*, in "Corriere della Sera", 1° ottobre 1996; di G. De Luna, *La scuola tra storia e musica*, in "l'Unità", 4 novembre 1996, e di G. Galasso, *La materia c'è, attendiamo lo svolgimento*, in "Il Mattino", 5 novembre 1996.

66. Cfr. l'intervista rilasciata a M. Ajello, *Cari ragazzi, finalmente scoprirete un secolo. Il vostro*, in "Il Messaggero", 1° ottobre 1996.

67. Particolarmente attivo in questa direzione è stato Fabrizio Polacco, che fondò l'associazione PRISMA (Progetto per la rivalutazione dell'insegnamento e dello studio del mondo antico) e redasse una proposta di modifica al decreto Berlinguer (cfr. F. Polacco, *Storia e contesto storico*, in "Annali della Pubblica Istruzione", XLV, 1999, 3-4, pp. 141-3).

68. Cfr. ad esempio l'articolo di C. Frugoni, *Ma così si uccide il Medioevo*, in "la Repubblica", 9 novembre 1996.

69. Cfr. gli articoli di A. Nucci, *Tutti i difetti del decreto Berlinguer*, in "il Resto del Carlino", 12 novembre 1996; di A. Casalegno, *Ignorare il passato non aiuta a capire il nostro presente*, in "Il Sole 24 Ore", 16 novembre 1996; e di F. Maffioli, *Critiche anche dall'«Osservatore»*, in "il Giornale", 24 novembre 1996).

70. I. Montanelli, *La stanza di Montanelli. Il progetto Berlinguer? Che brividi!*, in "Corriere della Sera", 5 ottobre 1996.

71. M. Veneziani, *Novecento*, in "Epoca", 18 ottobre 1996.

72. Cfr. l'intervista di M. Cavalleri, *Quale novità? Nei programmi c'è sempre stato*, in "la Repubblica", 1° ottobre 1996.

73. Cfr. l'intervista di G. Marrone, *Diamo spazio anche alle vicende siciliane*, in "Giornale di Sicilia", 1° ottobre 1996.

74. Cfr. l'intervista di F. Erbani, *TV e giornali il racconto infinito*, in "la Repubblica", 3 ottobre 1996.

75. Queste materie erano: lingua italiana, elementi di letterature e di storia delle arti, storia, lingua straniera, diritto ed economia, matematica, scienza della terra e biologia, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, linguaggi non verbali e multimediali, religione o attività alternative, educazione fisica.

76. Cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni*, cit., pp. 107, 171-4.

77. "Il Giornale", 10 luglio 1997, articolo a firma di C. Soffici. 78. "Corriere della Sera", 22 settembre 1997, articolo a firma di A. Troiano.

79. "Diario", 18 giugno 1997, articolo non firmato.

80. "L'Espresso", 4 dicembre 1997, articolo a firma di E. Arosio.

81. "Anna", 20 ottobre 1997, articolo a firma di D. Bignardi.

82. "Qui Touring", ottobre 1997, articolo a firma di N. Amadore.

83. Cfr. l'articolo *Ministro, salva la geografia! Appello di 50 deputati*, pubblicato senza firma su "l'Unità" del 24 ottobre 1997.

84. L. Berlinguer, *La geografia nel catalogo delle conoscenze necessarie*, in AA.VV., *La Geografia nella società e nella scuola dell'Italia del 2000. Atti del Seminario nazionale sull'insegnamento della Geografia nella scuola secondaria superiore* (Roma, Residenza di Ripetta, 2 dicembre 1997), AIG Associazione italiana insegnanti di geografia Sezione Lazio, Roma 1998, p. 19.

85. *Ibid.*

86. *Ivi*, p. 18.

87. G. Zanetto, *Geografia per capire, geografia per agire*, in AA.VV., *La Geografia nella società*, cit., p. 48.

88. Questo sottogruppo di lavoro è stato coordinato da Dario Antiseri, Giancarlo Mori, Giacomo Timpanaro e da me; moderatrice ne è stata l'ispettrice Chiara Croce.

89. C. Scurati, *La nuova scuola elementare. Commento ai programmi 1985*, La Scuola, Brescia 1986, pp. 151-201, 304, 339-49.

90. R. Laporta, U. Margiotta, *I nuovi programmi della scuola media. Guida all'innovazione didattica e all'educazione democratica*, Marsilio, Venezia 1979, pp. 201 ss.

91. Sulla base dei lavori di questa seconda fase della commissione, De Mauro preparò insieme ai suoi collaboratori il testo di un decreto in due parti: il *Regolamento, recante norme in materia di curricoli della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275*, e gli *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*. Il testo è stato pubblicato da G. Cerini, I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, Tecnodid, in collaborazione con Zanichelli Editore, Napoli 2001.

92. Nella riforma dei cicli il monte ore scolastico annuale, secondo quanto previsto dall'art. 8 del D.P.R. dell'8 marzo 1999, n. 275, era diviso in due parti: una quota obbligatoria nazionale e una quota obbligatoria riservata alle singole istituzioni scolastiche: quest'ultima, fissata in linea generale in 200 ore, poteva essere aumentata fino a 330 ore «in relazione a specifiche esigenze delle famiglie, socioculturali e didattiche», come si legge all'art. 2 del *Regolamento* (*ivi*, p. 17). Il *Regolamento* all'art. 3 naturalmente fissava solo la suddivisione del monte ore della quota obbligatoria nazionale per i vari ambiti. In questo primo biennio all'ambito linguistico-espressivo erano assegnate complessivamente 832 ore, a quello matematico-scientifico 450 e a quello antropologico-ambientale 192 (*ibid.*).

93. *Ivi*, pp. 77 ss.

94. *Ivi*, p. 76.

95. Va qui affrontato il problema dell'orario assegnato alle materie dell'ambito storico-geografico-sociale nel contesto generale. In questo quinquennio la scansione del monte ore della quota obbligatoria nazionale stabilita dal *Regolamento* seguiva lo schema 3+2, e quindi non coincideva con quella del curricolo dell'ambito geo-storico-sociale, che seguiva lo schema 2+3. Nei primi tre anni il *Regolamento* assegnava complessivamente 1.056 ore all'ambito linguistico-espressivo, 483 a quello matematico, 384 a quello scientifico-tecnologico e 288 a quello geo-storico-sociale. Negli ultimi due anni l'orario complessivo era il seguente: italiano 260 ore; storia, geografia e scienze sociali 220 ore; prima lingua europea moderna 130 ore; seconda

lingua europea moderna 80 ore; matematica 240 ore; scienze 180 ore; scienze motorie 120 ore; tecnologia 130 ore; arte e immagine 106 ore; musica 106 ore (art. 3, *ivi*, pp. 17 ss.). Per l'ambito geo-storico-sociale si aveva dunque nel passaggio dal triennio al biennio un lieve incremento dell'orario: da 96 a 110 ore annuali. Ma si trattava pur sempre di una perdita rilevante rispetto alla situazione precedente, nella quale storia, geografia e scienze sociali nel 3°, 4° e 5° anno delle elementari e nei primi due anni della scuola media erano insegnate per una media di 165 ore l'anno (che peraltro, per fare il paragone con la riforma dei cicli, vanno ridotte a 132, in quanto bisogna togliere quel 20% di monte orario che è a disposizione delle singole istituzioni scolastiche). Nella riforma De Mauro la ristrutturazione del monte ore è stata fatta a vantaggio dell'area matematica e di quella scientifica (cfr. le elaborazioni fatte da Giancarlo Cerini in Cerini, Fiorin, *I curricoli della scuola di base*, cit., pp. 8 ss.). La penalizzazione dell'ambito geo-storico-sociale appare incongrua con la valorizzazione del ruolo formativo della storia affermata nella sezione degli *Indirizzi* dedicata alle finalità delle discipline, dove si legge che «la storia svolge un ruolo centrale nell'apprendimento sia perché le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà, sia perché essa svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e coscienza storica» (*ivi*, p. 135). E in tal senso nel corso del dibattito sul decreto svoltosi nel Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, alcuni consiglieri a proposito della storia espressero preoccupazione per «il numero limitato di ore proposto nel quinquennio della scuola di base (III-VII anno) dovendo garantire obiettivi formativi di così elevato profilo» (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, *Verbale della seduta del 10 aprile 2001*, prot. 1909, 11 aprile 2001, in www.edscuola.com/archivio/norme/varie/pcn-pi0401.html).

96. Cerini, Fiorin, *I curricoli della scuola di base*, cit., p. 79.

97. Cfr. *ivi*, pp. 110 ss., nota 1. Queste indicazioni metodologiche per l'elaborazione del curricolo, come quelle che seguono, sono state inserite in nota perché non trovavano posto nel rigido schema imposto al testo di tutti i curricoli.

98. *Ibid.*

99. *Ibid.*

100. *Ivi*, p. III, nota 1.

101. *Ivi*, p. 110.

102. *Ivi*, p. III, nota 1.

103. «[Lo] studio della storia generale [...] verrà svolto durante gli ultimi tre anni della scuola di base e i primi due della scuola secondaria, fino al compimento dell'obbligo» (*ivi*, p. 136).

104. *Ivi*, p. III.

105. *Ivi*, p. 112.

106. *Ivi*, p. III, nota 2.

107. *Ibid.*

108. Cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni*, cit., pp. 194-9.

109. Cfr. Cerini, Fiorin, *I curricoli della scuola di base*, cit., *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, p. 113, nota 1.

110. Il testo della *Sintesi* è stato pubblicato in "Il Sole 24 Ore Scuola", III, 23 febbraio-8 marzo 2001.

111. Cerini, Fiorin, *I curricoli della scuola di base*, cit., *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, p. 121.

112. *Ivi*, p. 129.

113. *Ivi*, p. 136.

114. Cfr. in proposito quanto scriveva D. Antiseri, *Un rinnovamento metodologico per imparare storia criticamente*, in "Il Sole 24 Ore", 8 febbraio 2001.

115. Cfr. ad esempio *La Cisl: il rischio è l'analfabetismo*, in "La Gazzetta del Mezzogiorno", 8 febbraio 2001.

116. Questa critica, sollevata fra gli altri dallo storico Giovanni Belardelli (*A scuola una Storia senza date*, in "Corriere della Sera", 9 febbraio 2001) e dal sociologo Francesco Alberoni (*La società che trascura il passato non ha speranza di futuro*, in "Corriere della Sera", 12

febbraio 2001), è del tutto immotivata, come dimostra quanto scritto dal ministro De Mauro nel testo del decreto (cfr. *supra*, nota 113). Quando questi due articoli vennero pubblicati, oltretutto, il testo degli *Indirizzi* non era stato ancora messo a punto, ed era stato diffuso solo il testo delle sintesi dei sottogruppi di lavoro, dove della questione non si faceva per nulla menzione. Queste critiche nascevano evidentemente da un'intervista rilasciata qualche giorno prima all'ANSA dallo storico Nicola Tranfaglia, membro della commissione, il quale aveva anticipato in maniera piuttosto imprecisa i risultati dei lavori del sottogruppo: «La Storia per cronologia – dall'antichità ad oggi seguendo le diverse fasi storiche – non scomparirà», spiega Tranfaglia, «ma sarà studiata una sola volta. Gli studenti cominceranno cioè a studiare Storia a partire dal quarto anno del settennio di base. Partiranno appunto dalla Storia cronologica e termineranno tale percorso alla fine del secondo anno delle superiori. Insomma [...] la Storia per cronologia la si studierà un modo completo una sola volta nell'arco di 6 anni». E poi? Poi, vale a dire negli ultimi tre anni delle scuole superiori, debutterà un modo nuovo di fare e studiare la Storia: per grandi temi. Si lascerà da parte la cronologia, ha affermato Tranfaglia, «e si affronterà la Storia partendo da grandi temi o problemi». In pratica, ha rilevato Tranfaglia, i ragazzi «studieranno la Storia per due volte complessivamente, anziché le tre di oggi, ma in modo più razionale: la prima volta seguendo un percorso cronologico completo, la seconda approfondendo particolari periodi o eventi partendo da un tema-problema specifico». Così, ad esempio, nell'ultimo triennio delle superiori si potrà approfondire la Storia del periodo fascista partendo dal tema della Shoah o affrontare le sfide della storia contemporanea iniziando a parlare del fenomeno delle migrazioni. «In questo modo» ha commentato Tranfaglia «si elimina da un lato l'eccessiva ripetizione che ha caratterizzato in passato lo studio della Storia nelle nostre scuole, cosa che non accade negli altri paesi europei; dall'altro lato, con questa nuova metodologia, si avvicinano maggiormente gli studenti ai progressi e ai metodi della ricerca scientifica» (*Scuola: Storia. Basta con i doppioni, via libera studio a tema*, ANSA, 30 gennaio 2001, ore 13.22). Questa intervista venne ripresa fra gli altri dal "Corriere della Sera" (G. Benedetti, *Scuola, la storia si studierà a 10 anni*, in "Corriere della Sera", 31 gennaio 2001).

Sorprendentemente, tre settimane dopo aver rilasciato questa intervista, Tranfaglia cambiava completamente opinione sul nuovo curriculum, in un articolo in cui così commentava la sintesi dei sottogruppi di lavoro (nella quale, lo ripeto, non si parlava né del curriculum della scuola secondaria né di una storia per temi fuori da un contesto cronologico): «[...] io capisco l'opportunità di non ripetere tre volte, come avviene ancora oggi, il programma di storia dall'antico al contemporaneo ma non posso essere d'accordo con l'idea di riservare lo studio delle coordinate cronologiche fondamentali soltanto a un'età preadolescenziale, lasciando alla successiva, che è quella più adatta e in grado di interessare più in profondità i giovani, uno studio per temi e problemi che dovrebbe essere legato, e non disgiunto dalla conoscenza dei nessi cronologici. [...] A me pare necessario che a uno studio insieme cronologico e problematico della storia si attenda negli ultimi cinque anni della secondaria ripercorrendo le vicende e i temi dall'antico al contemporaneo e riservando all'ultimo anno un'indagine soddisfacente dei nostri tempi, cioè del Novecento» (N. Tranfaglia, *Non tagliate le ali allo studio della storia*, in "la Repubblica", 17 febbraio 2001). Tranfaglia contribuiva nel frattempo alla stesura di un curriculum di storia contrapposto a quello della commissione (cfr. *infra*, nota 119).

117. Rosario Villari in un'intervista aveva già dichiarato che «uno studio della storia coincide con l'esigenza di conoscere approfonditamente l'identità della propria civiltà, della nazione e della comunità civile alle quali si appartiene» (P. Conti, *Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata*, in "Corriere della Sera", 13 febbraio 2001).

118. Il testo del manifesto, dal titolo *Insegnamento della storia e identità europea*, è stato pubblicato sul "Corriere della Sera" del 25 febbraio (*Trentatré storici scrivono a De Mauro: la storia si salva così*) e ripubblicato sulla rivista "Lineatempo", 1, 2001, p. 105.

119. G. Arnaldi *et al.*, *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*, in "Lineatempo", 1, 2001, pp. 106-12.

120. *Ivi*, p. 106.

121. *Lo spazio e la storia*, in "Il Sole 24 Ore Scuola", III, 4, 23 febbraio-8 marzo 2001, p. XXIV.

122. Arnaldi *et al.*, *Progetto per l'insegnamento della storia*, cit., p. 106.

123. Ivi, p. 107.

124. *Ibid.*

125. Ivi, p. 108.

126. *Ibid.*

127. *Ibid.*

128. L'articolazione cronologica dei contenuti è la seguente: classe III: dalla preistoria alla civiltà greca; classe IV: la civiltà romana e l'alto Medioevo; classe V: dalla rinascita del secolo XI alla crisi del Seicento; classe VI: dall'età dell'assolutismo all'età dell'imperialismo; classe VII: il Novecento.

129. Arnaldi *et al.*, *Progetto per l'insegnamento della storia*, cit., p. III.

130. *Ibid.*

131. *Ibid.*

132. *Ibid.*

133. Il documento è stato pubblicato nel sito della fondazione Nova Spes (http://www.novaspes.org/publicazioni/2004-1994/publicazioni_2006.asp).

134. Venivano presentati i programmi di Italiano, Matematica, Storia, Chimica (insieme con Biologia e Scienze della terra), Informatica, Filosofia, Fisica, Latino, Greco. A questi programmi sono aggiunte alcune considerazioni sull'insegnamento dell'economia e della musica e sulla formazione professionale. Colpisce l'assenza dei programmi delle Lingue straniere e della Geografia, ma questa assenza non significa la loro esclusione dalla scuola, perché, come precisano gli estensori, «le discipline qui trattate non intendono esaurire [...] il panorama dei cosiddetti saperi fondamentali, la natura esemplificativa esente di per sé da una trattazione di tutte le discipline ritenute indispensabili nel sistema d'istruzione».

135. *Storia: un documento in difesa di De Mauro «Non riportiamo i programmi agli anni '80»*, in "Corriere della Sera", 27 febbraio 2001.

136. Cerini, Fiorin, *I curricoli della scuola di base*, cit., p. 135.

137. G. Galasso, *La storia non si fotocopia*, in "Il Mattino", 15 febbraio 2001. In questo articolo Galasso scriveva: «Sullo stesso piano sono disposte, ad esempio, l'Africa subsahariana, con le migrazioni bantu, e le più grandiose e decisive esperienze civili dell'umanità. Via! Che cosa significa questo sciocco enciclopedismo ed egualitarismo storico? Dove tutto ha lo stesso rilievo, niente ha davvero rilievo; e, con tutto il rispetto per tutti e con un senso profondo della pari dignità umana di tutti gli uomini che nella storia vivono e operano, l'Ellade e il Rinascimento, la "rivoluzione scientifica" moderna e le rivoluzioni americana e francese, la Cina e l'Islam sono una cosa e i Bantu e gli Aborigeni australiani sono un'altra cosa. Né i programmi scolastici varranno mai a mettere sullo stesso piano ciò che la storia ha messo su un piano diverso».

138. Cfr. l'intervista ad Aurelio Lepre di D. Fertilio, *Macché destra e sinistra, sono i programmi scolastici a indignare noi storici*, in "Corriere della Sera", 26 febbraio 2001.

139. In proposito riporto qui di seguito un estratto del verbale della seduta del CNPI del 10 aprile che è stato pubblicato sulla rivista "Lineatempo", 1, 2001, pp. 113 ss. Una nota redazionale precisa che la prima delle seguenti posizioni era della CISL e dello SNALS, la seconda dell'AIMC e la terza del CIDI e della CGIL. Per quanto riguarda gli emendamenti, le parti in grassetto sono quelle da inserire e quelle in grassetto sottolineato da eliminare:

«Quanto al curriculum di storia si registrano, all'interno del CNPI, tre posizioni.

Una prima manifesta molte perplessità sull'impianto curricolare del programma di storia, a scavalco su due cicli di scuola. Questa impostazione non consente al CNPI, secondo i suddetti componenti, di esprimersi compiutamente visto che le indicazioni per la costruzione dei curricoli non precisano gli obiettivi terminali del percorso formativo e storico. È opportuno introdurre due percorsi di studio della storia, ognuno di cinque anni: il primo coincidente con gli ultimi anni della scuola di base (dal terzo al settimo anno), il secondo con l'intero quinquennio del secondo ciclo. Si assicurerebbero tempi distesi e continuità didattica-metodologica nel cui segno è stata voluta la riforma. I percorsi di insegnamento, così organizzati, non sarebbero puramente ripetitivi, dato che ogni volta lo studio della storia sarebbe svolto in rapporto alle potenzialità cognitive delle diverse età e, quindi, a un livello diverso di approfondimento. Nel primo ciclo, infatti, si dovrà puntare all'acquisizione degli strumenti concettuali e delle coordinate cronologiche; nel secondo si approfondirà il carat-

tere problematico della storia, ripercorrendo le vicende e i temi dall'antico al contemporaneo e riservando l'ultimo anno allo studio del Novecento. Rilevano altresì che la formazione della "coscienza storica" postula la ricostruzione del passato, in ragione della necessità di comprendere il "tempo presente" nella complessità della sua articolazione. Ne consegue l'opportunità di dare agli allievi gli strumenti per una corretta e autenticamente libera interpretazione degli avvenimenti storici, evitando una ricostruzione di parte, come si configura quella proposta nel documento, perché "intrisa" di sociologismo, "superficiale" nel suo assetto teorico, "velleitaria" per l'estensione degli argomenti da affrontare nel corso degli studi, "riduttiva" nella sua articolazione.

Coerentemente a quanto sopra evidenziato, i consiglieri che si riconoscono su queste linee di orientamento chiedono la soppressione dei contenuti proposti per anno e la loro riformulazione alla luce delle linee e dei principi enunciati.

Una seconda esprime insoddisfazione e preoccupazione per il modo in cui la proposta si è venuta delineando nei lavori della commissione. Un processo per così dire "a scavalco", che inizia nel settennio e continua nel ciclo successivo, veicolando una errata idea di continuità che diventa ibridazione va a intaccare l'identità sia del ciclo primario come di quello secondario che non può essere pensato in modo frammentato, ma come un quinquennio unico anche se al suo interno si colloca il compimento dell'obbligo scolastico. Pare improponibile la compressione del percorso storico di periodizzazione negli ultimi tre anni della scuola di base, generativa di inutile, anzi nocivo affastellamento. Si può, invece, pensare a un percorso disteso, a partire dalla IV classe e concludentesi nella VII, per grandi quadri di civiltà. Nel ciclo secondario, in tutto il quinquennio, può collocarsi una sistematica cronologia politica affiancata, nel primo biennio, a moduli di storia contemporanea che possono trovare collocazione o all'interno degli elementi di diritto/economia o all'interno dell'orario previsto per la storia stessa.

Una terza ritiene particolarmente significativa la proposta presentata nel documento, atteso che essa si fonda sulle più recenti acquisizioni nel campo della ricerca didattica, sperimentata nella scuola elementare e media. La proposta assolve, inoltre, al compito di garantire competenze culturali, coerentemente con il principio della "formazione alla cittadinanza", in conclusione dell'obbligo scolastico al quindicesimo anno di età. Si condividono in proposito, le ipotesi già esplicitate nel documento in esame, riguardo ai curricoli del ciclo secondario, condividendo l'impostazione che i curricoli del triennio superiore abbiano come quadro di riferimento l'intera storia generale e cronologica, all'interno della quale "si potranno sviluppare temi specifici" con un uso rigoroso delle fonti e del dibattito storiografico in modo da sviluppare l'approccio critico alla disciplina. Preoccupa il numero limitato di ore proposto nel quinquennio della scuola di base (III-VII anno) dovendo garantire obiettivi formativi di così elevato profilo.

Proposte emendative

I Consiglieri che si riconoscono su questa posizione, propongono i seguenti emendamenti:

Contenuti e/o attività

Il quinto anno: le prime società urbane (Mesopotamia, Egitto, Valle dell'Indo, Cina, **Americhe, America**)

Il Mediterraneo in età preclassica

Culture e popolazioni di lingua semitica.

Il sesto anno

l'Europa **medievale nell'alto medioevo**

L'impero mongolo

Il settimo anno

L'Europa nel basso medioevo

L'impero mongolo»

140. Cfr. gli articoli seguenti: M. Ludovico, *Per i nuovi cicli scolastici esordio con bocciatura*, in "Il Sole 24 Ore", 11 aprile 2001; A. Ricciardi, *Doppia bocciatura per i nuovi cicli*, in "Italia Oggi", 11 aprile 2001; A. di Geronimo, *Punto per punto i quattro perché della bocciatura*, in "l'Unità", 12 aprile 2001.

141. Cfr. l'intervista a De Mauro di G. Benedetti, *La riforma dei cicli? Avanti piano*, in "Corriere della Sera", 12 aprile 2001, e gli articoli di R. Monteforte, *De Mauro: niente rinvii per*

i nuovi cicli, in "l'Unità", 12 aprile 2001, e di A. Ricciardi, *Cicli scolastici, niente rinvii*, in "Italia Oggi", 12 aprile 2001.

142. Parere 104/2001 (in www.giustizia-amministrativa.it/novita/pareri_normativi/adunanza23-4-2001/104-2001.htm).

143. Cfr. *Berlusconi: se vincerò abrogherò la riforma*, in "La Gazzetta del Mezzogiorno", 8 febbraio 2001.

144. D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, in *G.U.*, n. 51, 2 marzo 2004 (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*).

145. *Ivi*, p. 109.

146. Cfr. in proposito I. Mattozzi, *Una questione di metodo. La storia nelle nuove Indicazioni ministeriali*, in "Cooperazione educativa", LI, 5, novembre-dicembre 2002, pp. 32-9 e A. Brusa, L. Cajani, *Der Geschichtsunterricht in der italienischen Primar- und Sekundarschule*, in E. Erdmann, R. Maier, S. Popp (hrsg.), *Geschichtsunterricht international. Bestandaufnahme und Vistonen/Worldwide Teaching of History. Present and Future/L'enseignement de l'histoire dans le monde. Bilan et visions* (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 117), Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover, 2006, pp. 35-51, 44-51.

147. G. Ricuperati, *A proposito di "Whose History?" e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)*, in "Rivista storica italiana", CXV, 2003, pp. 771 ss.

148. *Ivi*, p. 772.

149. *Ivi*, p. 772, nota 128.

150. R. Romano, *La storiografia italiana oggi*, in "Espresso strumenti", 1978, p. 15.

151. *Ivi*, pp. 33-4.

152. *Ivi*, pp. 16-7.

153. F. Gatti, *L'Asia orientale e meridionale*, in L. De Rosa (a cura di), *La storiografia italiana degli ultimi vent'anni*, vol. III, *Età contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1989, p. 324.

154. A. Graziosi, *Introduzione*, in A. Giovagnoli, G. Del Zanna (a cura di), *Il mondo visto dall'Italia*, Guerini e associati, Milano 2004, pp. 325-8, 326 ss.

155. P. Rossi, *Verso una storia globale*, in "Rivista storica italiana", CXIII, 3, 2001, pp. 798-816.

156. T. Detti, *Tra storia delle donne e «storia generale»: le avventure della periodizzazione*, in "Storica", 25-26, 2004, pp. 319-34.

157. G. Gozzini, *Dalla "Weltgeschichte" alla "world history": percorsi storiografici attorno al concetto di globale*, in "Contemporanea", VII, 1, 2004, pp. 3-37.

158. M. Liverani, *La storia orientale antica nei nuovi programmi scolastici*, in B. De Gerloni (a cura di), *La storia fra ricerca e didattica*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 157-66.

159. P. Capuzzo, E. Vezzosi (a cura di), *Traiettorie della "World History". Intervengono Peter N. Stearns, Kenneth Pomeranz, Marcello Carmagnani, Ida Blom, Bruce Mazlish*, in "Contemporanea", VIII, 1, 2005, pp. 105-33.

